

COGNITIEF TALENT ONDER DRUK:

uitdagingen en opportuniteiten voor het Vlaamse onderwijs

Franzis Preckel
Lianne Hoogeveen
Joos Vandewalle
Lieven Verschaffel



KVAB STANDPUNTEN

93

Koninklijke Vlaamse Academie van België
voor Wetenschappen en Kunsten - 2025

COGNITIEF TALENT ONDER DRUK:

UITDAGINGEN EN OPPORTUNITEITEN VOOR HET VLAAMSE ONDERWIJS



KVAB Press

KVAB STANDPUNTEN

93

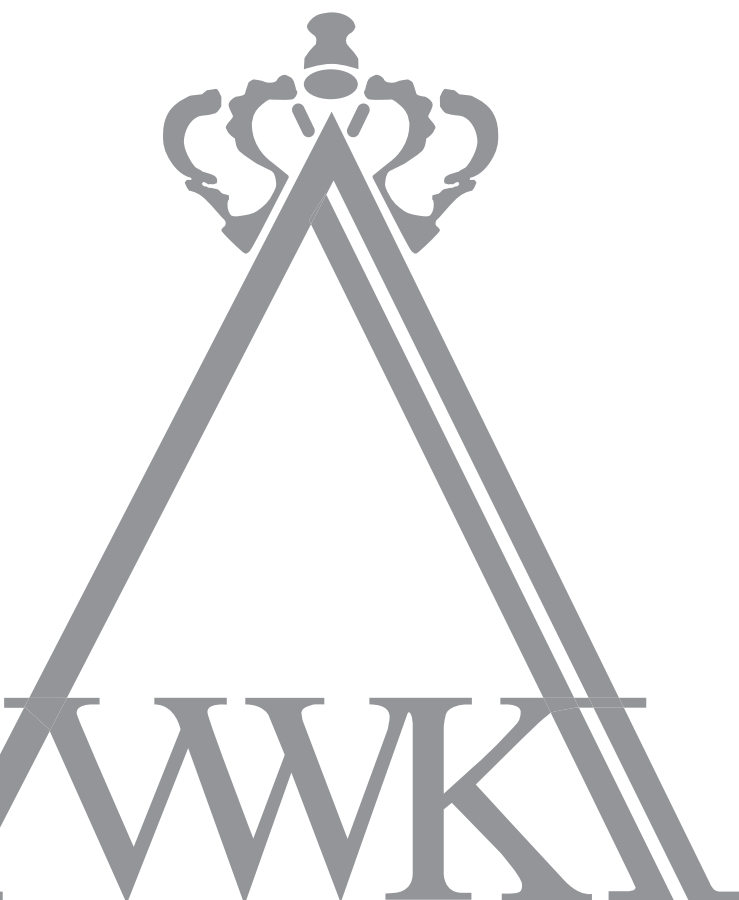
Concept cover: Francis Strauven
Ontwerp cover: Charlotte Dua
Afbeelding: Unsplash - Robert Thiemann

De tekening van het Paleis der Academiën is een reproductie van het originele perspectief van Charles Vander Straeten in 1823. Jozef Cantré ontwierp het logo van de KVAB in 1947.

De KVAB Standpunten worden gepubliceerd door de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Hertogsstraat 1, 1000 Brussel.
info@kvab.be - www.kvab.be

COGNITIEF TALENT ONDER DRUK: UITDAGINGEN EN OPPORTUNITEITEN VOOR HET VLAAMSE ONDERWIJS

**Franzis Preckel
Lianne Hoogeveen
Joos Vandewalle
Lieven Verschaffel**



Gedeeltelijke reproductie is toegelaten mits uitdrukkelijke bronvermelding.
Partial reproduction is permitted provided the source is mentioned.

© Copyright 2025 KVAB
D/2025/0455/06
ISBN 9789065692375

Aanbevolen citeerwijze: Franzis Preckel, Lianne Hoogeveen, Joos Vandewalle, Lieven Verschaffel, *Cognitief talent onder druk: uitdagingen en opportuniteiten voor het Vlaamse onderwijs*, KVAB Standpunt 93, 2025.

COGNITIEF TALENT ONDER DRUK: UITDAGINGEN EN OPPORTUNITeiten VOOR HET VLAAMSE ONDERWIJS

INHOUD

Woord vooraf	6
Samenvatting	8
1. Perspectieven, onderzoeksresultaten en internationale context.....	19
1.1 Definities, paradigma's en eigen perspectief.....	19
1.2 Onderzoeksresultaten	21
1.3 Internationale context.....	30
2. Reflectiepunten en aanbevelingen	34
2.1 Opvattingen en houdingen.....	35
2.2 Verantwoordelijkheden en professionalisering.....	36
2.3 Ondersteuning van CSF leerlingen	38
2.4 Identificatie	41
2.5 Ouderverenigingen, particuliere centra voor diagnose en begeleiding.....	44
2.6 Onderzoek.....	46
2.7 Transfer	47
3. Conclusie en vooruitzichten	50
Referenties	54
Bijlagen	61

Woord vooraf

De Standpuntenreeks van de KVAB draagt bij aan een wetenschappelijk onderbouwd debat over actuele maatschappelijke en artistieke onderwerpen. De auteurs, leden en werkgroepen van de Academie schrijven onder hun eigen naam, zelfstandig en in volledige intellectuele vrijheid. De kwaliteit van de gepubliceerde studies wordt gegarandeerd door de goedkeuring van een of meerdere klassen van de Academie. Dit Standpunt is goedgekeurd voor publicatie door de vergadering van de Klasse Menswetenschappen en de Klasse Technische Wetenschappen op 18 december 2025.

"In België krijgen cognitief sterke leerlingen jammer genoeg geen topsportbehandeling. Hoogbegaafdheid wordt nog te vaak gezien als een luxeprobleem, waardoor talent niet systematisch wordt herkend of begeleid. Het gevolg is voorspelbaar: jongeren vervelen zich, haken af, kiezen een te eenvoudige studie of verdwijnen naar het buitenland. De maatschappelijke kosten zijn groot, maar blijven onzichtbaar", zo schreef Emily Rammant in een recente column in De Tijd (<https://www.tijd.be/opinie/algemeen/laten-we-evenveel-investeren-in-menselijke-als-in-artificiele-intelligentie/10636915.html> - <https://ap.lc/InIsR>).

Teneinde een wezenlijke bijdrage te leveren tot de praktijk en het beleid van de educatieve omgang met cognitief sterk functionerende lerenden in Vlaanderen, organiseerde de KVAB in 2024-25 een Denkerscyclus over dit thema. Deze cyclus werd gecoördineerd door twee Denkers, nl. Prof. Dr. Franzis Preckel (leerstouhouder hoogbegaafdheidsonderzoek en -begeleiding in de Faculteit Psychologie aan de Universiteit van Trier) en Prof. Dr. Lianne Hoogeveen (bijzonder hoogleraar 'Identification, Support and Counseling of Talent' aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, Nederland), samen met Prof. Em. Joos Vandewalle (lid van de Klasse der Technische Wetenschappen van de KVAB), Prof. Em. Lieven Verschaffel (lid van de Klasse der Menswetenschappen van de KVAB), Prof. Karine Verschueren (hoogleraar schoolpsychologie aan de KU Leuven en directeur van het interuniversitair expertisecentrum TALENT) en KVAB stafmedewerker Inez Dua. Dit coördinatieteam werd bijgestaan door een omvangrijke stuurgroep onderzoekers, beleidsmakers, practici die direct of indirect betrokken zijn bij het thema van de Denkerscyclus en leden van de KVAB en de Jonge Academie (zie Bijlage 1).

Het doel van deze Denkerscyclus was beter inzicht te verwerven in allerlei aspecten van de aandacht voor en omgang met cognitief sterk functionerende (CSF) kinderen en jongeren in het Vlaamse onderwijs en de ruimere samenleving, en op basis van deze inzichten aanbevelingen te formuleren om het beleid en de praktijk van het onderwijs aan en de bredere zorg voor CSF kinderen en jongeren in Vlaanderen te verbeteren.

In het kader van dit Denkersprogramma werden in het voorjaar van 2025 twee bezoeken van de Denkers georganiseerd. Tijdens deze bezoeken werden enkele scholen bezocht en vonden talrijke gesprekken plaats met allerlei categorieën van experts en stakeholders:

- Onderzoekers actief op het gebied van cognitief sterk functioneren, evenals op aanverwante onderzoeksdomeinen,
- Leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs verantwoordelijk voor de implementatie en/of coördinatie van het beleid van hun school met betrekking tot CSF leerlingen,

- Verantwoordelijken voor onderwijsprogramma's, studentenondersteuning en lerarenopleidingen aan instellingen voor hoger onderwijs,
- Vertegenwoordigers van centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's), leersteuncentra en pedagogische begeleidingsdiensten,
- Medewerkers van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, het kabinet van de Vlaamse minister van Onderwijs, de Vlaamse Onderwijsinspectie en onderwijsexperten van de Europese Unie,
- Bestuurders van de Vlaamse onderwijsnetten,
- Vertegenwoordigers van de Vlaamse Leerlingenvereniging en de Vlaamse Studenten Vereniging,
- Vertegenwoordigers van particuliere centra voor de diagnose en begeleiding van cognitief sterk functionerende kinderen en jongeren
- (Bestuurs)leden van verenigingen voor (uitzonderlijk) begaafde kinderen en jongeren en/of hun ouders, alsook individuele ouders,
- Hoofden van Vlaamse instellingen voor beleids- en praktijkgericht onderwijsonderzoek (OBPWO, Leerpunt)

Het zeer druk bijgewoonde slotsymposium vond plaats op 11 juni 2025 in het Paleis der Academiën te Brussel. Op basis van het verzamelde materiaal, de gevoerde gesprekken, de besprekingen met de stuurgroep, en de feedback tijdens het slotsymposium, stelden de twee Denkers een draft van hun eindrapport op.

De massale bereidheid om deel te nemen aan de bezoeken en gesprekken die in het kader van de Denkerscyclus zijn georganiseerd en de ruime opkomst voor het afsluitend slotsymposium getuigen van het groot maatschappelijk belang van het thema. Daarom achtte de KVAB het aangewezen om, vertrekkend van deze Denkerscyclus, ook één van haar jaarlijkse KVAB Standpunten aan dit thema te wijden. Wij hopen dat dit Standpunt zal bijdragen tot een grotere maatschappelijke bewustwording van het belang van het thema en een meer coherente, krachtdadige en onderzoeksgebaseerde educatieve zorg voor en omgang met cognitief sterk functionerende kinderen en jongeren in het Vlaamse onderwijs en de ruimere samenleving.

Tot slot willen we iedereen bedanken die rechtstreeks of onrechtstreeks aan dit Standpunt heeft bijgedragen. Vooreerst betuigen we onze dank aan al wie heeft bijgedragen tot de succesvolle Denkerscyclus die het vertrekpunt vormt van dit KVAB Standpunt: de leden van de stuurgroep, de talrijke experts en stakeholders waarmee gesprekken werden gevoerd, de directies en leerkrachten van de scholen die we bezochten, de panelleden die tijdens het slotsymposium over de bevindingen en reflecties van de Denkers hebben gereflecteerd evenals degenen die tijdens het slotsymposium over hun 'good practice' van educatieve omgang met cognitief sterk functionerende lerenden hebben getuigd, alsook de stafmedewerkers voor de organisatorische en technische ondersteuning. Ten slotte willen we een bijzonder woord van dank richten tot Prof. Karine Verschueren (KU Leuven) voor het delen van haar expertise over CSF en haar contacten met relevante actoren en organisaties in Vlaanderen op dit terrein zowel bij de voorbereiding en realisatie van de KVAB Denkerscyclus als van dit daaruit voortvloeiend Standpunt, en tot Mevrouw Inez Dua (KVAB) voor haar enorme inzet en hulp gedurende het hele proces.

Samenvatting

Aantal toppresteerders voor wiskunde onder de Vlaamse 15-jarigen gedaald van 34.3% naar 15.0% tussen 2003 en 2022 (Trends PISA 2022 – Vlaams rapport)

Hoger begaafden vinden steeds moeilijker hun plek in een schoolbestel dat op de gemiddelde leerling is afgestemd (Dirk Van Damme, Emancipatie, excellentie en eerlijke kansen, 2023)

Als hoogbegaafde leerling wil je niet anders zijn dan de rest van de klas; je wil erbij horen. Maak onderwijs voor hoogbegaafden zo normaal mogelijk en bestrijd het stigma 'het lievelingetje van de leraar' te zijn. (Vertegenwoordigers van middelbare scholieren, KVAB Denkerscyclus)

In België krijgen cognitief sterke leerlingen geen topsportbehandeling. Hoogbegaafdheid wordt nog te vaak gezien als een luxeprobleem. (Emily Rammant, De Tijd, 21 november 2025)

Deze koppen wijzen op gemiste opportuniteiten voor de talentontwikkeling van cognitief sterk functionerende (CSF) leerlingen in onze Vlaamse samenleving. De KVAB heeft het initiatief genomen om voor dit maatschappelijk belangrijk thema, waar rond heel wat taboes en misverstanden heersen, twee internationaal gerenommeerde experts uit te nodigen voor een denkerscyclus. Gedurende een jaar lange intense samenwerking hebben deze experts samen met een stuurgroep van leden van KVAB en Vlaamse experts uit de onderzoeksinstellingen, een diepgaand coöperatief onderzoek gedaan van de Vlaamse situatie, door overleg met de talrijke betrokkenen uit het onderwijs, de lerarenopleiding, het onderwijsbeleid, het onderzoek, de onderwijsondersteunende en hulpverlenende instanties, en de verenigingen van ouders en leerlingen en studenten. Dit Standpunt bevat de bevindingen, inzichten, conclusies en aanbevelingen die uit deze denkerscyclus naar voren zijn gekomen. Hieronder volgt een samenvatting van de meest in het oog springende elementen daaruit.

In een samenleving die hoge eisen stelt aan kennis, innovatie en kritisch denken, is het erkennen en ondersteunen van cognitieve diversiteit een kernopdracht voor het onderwijs. Binnen deze diversiteit nemen CSF leerlingen – vaak omschreven als hoogbegaafde leerlingen – een aparte plaats in. Zij beschikken over bijzondere cognitieve mogelijkheden, maar, net zoals bij andere leerlingen, komt dit potentieel vaak niet vanzelf ten volle tot ontplooiing. Om dit potentieel te ontdekken en te realiseren hebben ook cognitief sterke leerlingen dus nood aan kansen, aanmoediging en hulp die aansluiten bij hun specifieke leer mogelijkheden en -behoeften. Het Vlaamse onderwijslandschap staat dan ook voor de uitdaging om ook voor hen een zorgzame, kennisrijke en uitdagende leeromgeving te creëren waarin ze zich optimaal kunnen ontwikkelen.

Hoewel Vlaanderen een sterke traditie heeft van kwalitatief hoogstaand en zorg-rijk onderwijs, tonen recente onderzoeken en praktijkervaringen aan dat CSF leerlingen nog vaak tussen de mazen van het net vallen. Hun cognitief potentieel en bijhorende onderwijsbehoeften worden niet altijd (h)erkend, zij blijven soms ook zelf liever onder de radar, en presteren daardoor - soms ver - onder hun capaciteiten. Als ze op school gedetecteerd worden en ondersteuning ontvangen, is die vaak afhankelijk van individuele leerkrachten of van losse en tijdelijke initiatieven. Hierdoor blijft er een kloof bestaan

tussen potentieel en realisatie, met allerlei mogelijke negatieve neveneffecten voor deze leerlingen tot gevolg, zoals psychologische en/of fysieke klachten, onderpresteren, demotivatie, spijbelen en schooluitval.

De educatieve omgang met CSF leerlingen is meer dan een pedagogische uitdaging ten behoeve van individuele kinderen en jongeren; het is tevens een essentiële maatschappelijke opdracht. Een inclusief onderwijsbeleid dat cognitieve sterkte (h) erkent en ondersteunt bij kinderen en jongeren, los van hun gender, etniciteit of socio-economische achtergrond, draagt wezenlijk bij aan sociale cohesie en rechtvaardigheid en zorgt voor algehele duurzame maatschappelijke vooruitgang.

Wetenschappelijke inzichten tonen aan dat cognitieve sterkte zich in vele vormen manifesteert, en, net zoals bij de algemene bevolking, gepaard gaat met een breed palet aan persoonskenmerken. In tegenstelling tot wat vaak wordt beweerd, is er geen wetenschappelijke evidentie voor een verband tussen cognitieve begaafdheid en persoonseigenschappen zoals overprikkelbaarheid, sensitiviteit, faalangst, geestelijke gezondheid... De sociaal-emotionele behoeften van cognitief sterke kinderen en jongeren kunnen bijgevolg aanzienlijk verschillen, wat maakt dat een uniforme aanpak niet volstaat.

Om CSF kinderen en jongeren optimaal te ondersteunen, is een tijdige en goede signalering van het grootste belang. Dit blijft vaak in gebreke. Vooral kinderen en jongeren met een hoog potentieel die niet goed presteren op school worden vaak over het hoofd gezien, zowel door hun ouders als door hun leerkrachten, en krijgen daardoor niet (tijdig) de aanmoediging en ondersteuning die nodig is voor de ontwikkeling van hun talent. Kinderen en jongeren met een lage socio-economische status en/of een migratieachtergrond, of wiens potentieel ligt op academisch minder in het oog springende terreinen, en meisjes worden minder opgemerkt. Bij de identificatie van een hoog potentieel bij kinderen en jongeren is het belangrijk om hen eerst voldoende kansen te bieden om hun potentieel te verkennen en tot uitdrukking te laten komen, zeker wanneer ze kwetsbare achtergrondkenmerken hebben.

Goede ondersteuning van CSF leerlingen vereist een positief en inclusief onderwijsklimaat waarin cognitieve diversiteit erkend en gewaardeerd wordt en waarin valse tegenstellingen tussen streven naar gelijke kansen en excellentie of tussen gerichtheid op goede leerprestaties en welbevinden overbrugd worden. Daarnaast is er nood aan aangepaste leertrajecten met versnellende, verrijkende, en verdiepende leerkansen voor de cognitief sterkeren, zowel binnen als buiten de gewone klas- en schoolcontext. Internationaal onderzoek wijst uit dat al deze maatregelen effectief kunnen zijn voor CSF leerlingen, zowel wat hun leerprestaties en cognitieve ontplooiing als hun sociale en emotionele ontwikkeling betreft. Daarbij blijkt niet één onderwijsmaatregel of aanpak altijd zaligmakend. De meeste CSF leerlingen zijn gebaat bij een flexibele afwisseling of combinatie van deze ondersteuningsmodellen.

Het voorbije decennium is in Vlaanderen de aandacht voor CSF aanzienlijk toegenomen, zowel wat betreft het onderzoek, het beleid als de praktijk van het onderwijs. Een belangrijke doorbraak kwam er in 2020, wanneer de Vlaamse Regering voor het eerst specifiek en substantieel investeerde in onderwijs en zorg voor CSF leerlingen. Er werden twaalf ankerscholen geselecteerd die tot taak hadden andere scholen te professionaliseren

in het ondersteunen met betrekking tot de aanpak van CSF leerlingen. Tevens werd het Expertisecentrum Talent geselecteerd voor de ondersteuning van deze ankerscholen bij het evalueren van de effectiviteit van hun interventies, voor de coördinatie van de uitbouw van de professionele netwerken met andere scholen, en voor het uitvoeren en verspreiden van wetenschappelijk onderzoek naar CSF. Het Ondersteuningsbeleid CSF werd in 2023 verlengd tot 2028 en met 8 extra ankerscholen uitgebreid. Intussen zijn vruchtbare contacten en samenwerkingen opgebouwd met centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's), pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen, de onderwijsinspectie, private advies- en ondersteuningscentra voor CSF kinderen en jongeren, verenigingen voor hoogbegaafden, e.d. Hoewel het project positief wordt geëvalueerd en impact toont op het CSF-beleid van deelnemende scholen, bereikt het alsnog een minderheid van de Vlaamse scholen voor basis- en secundair onderwijs. Om de verworvenheden te borgen en het opgebouwde CSF- netwerk verder te laten groeien, zal ook na 2028 verdere overheidssteun nodig blijven. Ervaringen in andere landen, zoals LemaS in Duitsland en het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid in Nederland, kunnen hierbij helpen en inspireren.

De voorbije jaren zijn binnen de Vlaamse context verscheidene waardevolle instrumenten voor de signalering en diagnose van CSF kinderen en jongeren en hulpmiddelen beschikbaar gesteld om binnen schoolteams op zoek te gaan naar redelijke aanpassingen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en CSF leerlingen in het bijzonder. Het PRODIA-protocol 'Specifiek Diagnostisch Protocol bij Cognitief Sterk Functioneren', en de kijkwijzer 'Leerkenmerken cognitief sterke leerlingen' die binnen het Ondersteuningsbeleid ontwikkeld worden, helpen leerkrachten om cognitieve vaardigheden bij hun leerlingen te identificeren. De door het Katholiek Onderwijs Vlaanderen ontwikkelde M-cirkel biedt een denkkader dat leerkrachten kan helpen om oplossingsgericht en handelingsgericht om te gaan met leerlingen die meer nodig hebben dan wat binnen de brede basiszorg haalbaar is. Hoewel deze en andere beschikbare instrumenten en hulpmiddelen terug te vinden zijn op de online platformen van PRODIA, project Talent en binnen de lerende netwerken van het Ondersteuningsbeleid CSF, zijn deze nog onvoldoende verankerd in scholen of CLB's, en gegevens over het effectief gebruik ervan ontbreken. Verder zijn er geen specifieke instrumenten voor het identificeren van CSF leerlingen met een minderheidsachtergrond, en deze instrumenten en procedures moeten worden ontwikkeld.

Leraren en andere zorgverstrekkers zijn cruciaal bij het identificeren en ondersteunen van CSF kinderen en jongeren, maar zonder een behoorlijke opleiding en bijscholing zullen ze daarin vaak niet succesvol zijn. Daarom moeten specifieke pre-service en in-service trainingen worden ontwikkeld met het oog op de professionalisering van leraren en andere professionals op dit terrein. Het onderwerp dient opgenomen te worden in de basisopleiding van leraren voor alle onderwijsniveaus, leerlingen- en schoolbegeleiders, lerarenopleiders, en andere professionals (vb. opvoeders, huisartsen), alsook in hun navorming, want professionalisering is een continu leerproces. In deze basisopleiding en navorming dient expliciet aandacht te worden besteed aan de bestrijding van allerlei misvattingen en negatieve attitudes omtrent CSF kinderen en jongeren, hun kenmerken en onderwijsnoden. De identificatie van en zorg voor kansarme CSF leerlingen verdient daarin extra aandacht. Voor individuele professionals die expert CSF willen worden in hun school of centrum zou er een extra kwaliteitsvol en betaalbaar professionaliseringstraject moeten zijn.

In vergelijking met de ons omringende landen, is het Vlaamse onderwijssysteem momenteel sterk gesegregeerd, met een zelfs groeiend aantal leerlingen dat naar het buitengewoon onderwijs wordt doorverwezen. Hoewel reguliere scholen ondersteuning krijgen vanuit leersteuncentra en buitengewoon onderwijs, is deze expertise momenteel niet geïntegreerd in het zorgsysteem van de reguliere scholen. Dit werkt niet efficiënt. Daarom pleit de Commissie Inclusief Onderwijs in haar recent rapport (2024) voor een volledig inclusief onderwijs tegen 2040. Het plan is om deze expertise te integreren in het reguliere onderwijs en multidisciplinaire teams op te richten die aangepast onderwijs kunnen bevorderen voor leerlingen die specifieke zorg nodig hebben. Binnen deze multidisciplinaire teams zal het belangrijk zijn om ook expertise op het gebied van CSF op te nemen, aangezien dit momenteel niet onder de bevoegdheid of focus van de leersteuncentra en het buitengewoon onderwijs valt. Een niet te missen opportuniteit!

Om de kwaliteit van het CSF-onderwijs te garanderen, moet de kwaliteitscontrole door de Vlaamse onderwijsinspectie op dit punt verbeteren. De mate waarin een school CSF leerlingen weet te identificeren en uit te dagen wordt nu enkel geëvalueerd in scholen die zelf aangeven (al) een CSF beleid te hebben of een zorgtraject voor een CSF leerling voorleggen. Dit moet een expliciet en vast element worden in alle evaluaties die door de onderwijsinspectie worden uitgevoerd.

Scholen dienen de aandacht voor aangepast onderwijs aan CSF-leerlingen en talentontwikkeling structureel een plaats te geven. Dit kan door er een vast onderwerp van te maken in de schoolmissie, de interne kwaliteitszorg op school, de klassenraden en pedagogische studiedagen. Elk schoolteam zou een expert(team) op het gebied van CSF moeten hebben, zodat het CSF-perspectief wordt meegenomen in de dagelijkse werking van een school.

Bij de overgang van het secundair naar hoger onderwijs hebben CSF studenten die in het secundair onderwijs vlotjes voldoende presteerden, maar zonder goede studievasthoudingen te ontwikkelen, vaak problemen. Ook verderop in het hoger onderwijs ondervinden CSF studenten nog geregeld een gebrek aan erkenning, uitdaging en passende begeleiding. De Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs zijn zich bewust van de problematiek en doen al inspanningen om de specifieke leernoden van deze studenten te erkennen en zo hun potentieel volledig tot bloei te laten komen (bijv. via honoursprogramma's voor excellente studenten, speciale begeleiding en ondersteuning bij de overgang naar het hoger onderwijs), maar er is een intensifiëring en systematisering van deze inspanningen nodig, zoals in omringende landen als Engeland en Nederland. Het toenemend aantal particuliere centra en commerciële instellingen voor de diagnose en ondersteuning van CSF kinderen en jongeren en soms ook de begeleiding van scholen in de uitwerking van een CSF-beleid, vult een leemte op, zeker wat betreft uitzonderlijk CSF kinderen en jongeren. Meerdere professionals die werkzaam zijn in deze particuliere centra getuigen van een wetenschappelijke houding, hebben gedegen ervaringskennis opgebouwd, informeren zich over actuele wetenschappelijke bevindingen, en werken actief samen met universitaire onderzoeksinstellingen. Hun aanbod is evenwel prijzig en geografisch niet goed gespreid. Bovendien ontbreekt het deze particuliere centra en commerciële instellingen aan kwaliteitscontrole en verstrekken ze niet altijd empirisch onderbouwde informatie over CSF.

Het is ten slotte belangrijk dat er kwaliteitsvol wetenschappelijk onderzoek wordt gedaan over CSF leerlingen, omdat een goede wetenschappelijke kennisbasis het uitgangspunt vormt voor effectieve identificatie en interventie. Momenteel wordt dit gedeeltelijk mogelijk gemaakt binnen het Ondersteuningsbeleid CSF van de Vlaamse Overheid, maar het blijft sterk afhankelijk van het initiatief en succes van individuele onderzoekers. Extra impulsen voor onderzoek over cognitieve talentontwikkeling zijn daarom wenselijk. In algemene oproepen en projecten rond onderwijskundig onderzoek zou de overheid bijzondere aandacht kunnen vragen voor het CSF perspectief (bijv. specifieke opvolging van de sterkst presterende leerlingen in de Vlaamse Toetsen).

In een notendop komen onze conclusies en aanbevelingen hierop neer:

1. Alle leerlingen hebben cognitief potentieel, maar er zijn grote interindividuele verschillen in potentieel en in daaruit voortvloeiende leerprestaties. Hoog potentieel is geen probleem, maar iets positiefs dat we moeten koesteren. Dit heeft niks met elitarisme te maken.
2. Om hun cognitief potentieel te ontdekken en te realiseren, moeten CSF leerlingen gedurende hun hele leertraject kansen, aanmoediging, hulp en instructie krijgen die aansluit bij hun leermogelijkheden en -behoeften.
3. De (h)erkenning, prikkeling en ondersteuning van CSF kinderen en jongeren, los van hun geslacht, etniciteit of socio-economische achtergrond, draagt ook wezenlijk bij aan sociale cohesie en rechtvaardigheid en zorgt voor algehele duurzame maatschappelijke vooruitgang.
4. Om CSF kinderen en jongeren optimaal te ondersteunen, is een tijdige en goede signalering van groot belang. Cognitieve sterkte manifesteert zich in vele vormen, kan evolueren in de tijd en gaat gepaard met een breed palet aan persoonskenmerken.
5. Goede ondersteuning van CSF leerlingen vereist aangepaste leertrajecten met versnellende, verrijkende, en/of verdiepende leerkansen, zowel binnen als buiten de gewone klas- en schoolcontext. Een flexibele afwisseling of combinatie van ondersteuningsmaatregelen werkt het best.
6. Een belangrijke doorbraak in het onderwijs en de zorg voor CSF leerlingen kwam er in 2020, wanneer de Vlaamse Regering daarin voor het eerst specifiek en substantieel investeerde. Dit Ondersteuningsbeleid Cognitief Sterk Functionerende leerlingen is verlengd tot 2028. Om dit beleid te borgen en verder te implementeren zal ook na 2028 overheidssteun nodig blijven.
7. Er zijn waardevolle instrumenten voor de diagnose en ondersteuning van CSF leerlingen ontwikkeld, maar die zijn nog onvoldoende verankerd in het Vlaams onderwijs- en zorgsysteem.
8. Omdat leraren en andere zorgverstrekkers cruciaal zijn bij de identificatie en ondersteuning van CSF leerlingen, dient geïnvesteerd te worden in hun professionalisering op dit terrein, via kwaliteitsvolle en betaalbare pre-service en in-service opleidingen.
9. De zorg voor en ondersteuning van CSF leerlingen dient structureel te worden opgenomen in alle niveaus van het onderwijs, in de begeleidingsdiensten van leerlingen en scholen, en in de externe kwaliteitscontrole door de Onderwijsinspectie.

10. De recent aangekondigde onderwijshervorming in de richting van inclusief onderwijs en het bijhorende plan om binnen de inclusieve scholen een multidisciplinair team op te richten voor leerlingen die specifieke zorg nodig hebben, biedt ook kansen voor de verbetering van de aanpak van CSF leerlingen, op voorwaarde dat men in die teams ook expertise op het gebied van CSF voorziet.
11. Het toenemend aantal private centra voor de diagnose en ondersteuning van CSF kinderen en jongeren en soms ook voor de begeleiding van scholen in de uitwerking van een CSF beleid, vult een leemte op, zeker wat betreft uitzonderlijk CSF kinderen en jongeren. Hun aanbod is echter vaak prijzig en een externe kwaliteitscontrole ontbreekt.
12. Alle stakeholders dienen op te komen voor de belangen van CSF leerlingen, met bijzondere aandacht voor CSF leerlingen met kwetsbare achtergrondkenmerken.

Tot slot van deze samenvatting richten we een warme oproep aan alle betrokkenen om met de inzichten en aanbevelingen uit dit Standpunt samen aan de slag te gaan.

Executive summary

The number of top performers for mathematics among Flemish 15-year-olds decreased from 34.3% to 15.0% between 2003 and 2022 (Trends PISA 2022 – Flemish report)

Highly gifted learners are finding it increasingly difficult to find their place in a school system that is tailored to the average student (Dirk Van Damme in Emancipation, excellence and fair opportunities, 2023)

As a gifted student, you don't want to be different from the rest of the class; you want to belong to the group. Make education for gifted people as normal as possible and fight the stigma of being 'the teacher's darling'. (Representatives of high school students, KVAB Thinkers' Cycle)

In Belgium, cognitively strong learners do not receive the treatment that top-level sports get. Giftedness is still too often seen as a luxury issue. (Emily Rammant, De Tijd, 21 November 2025)

These headlines point to missed opportunities for the talent development of cognitively highly functioning (CSF) learners in our Flemish society. The KVAB has taken the initiative to invite two internationally renowned experts for a thinker's cycle about this socially important theme, around which there are many taboos and misunderstandings. During a year of intense cooperation, these experts, together with a steering committee consisting of members of the KVAB and experts from the research institutions in Flanders, have conducted an in-depth cooperative investigation of the Flemish state-of-the-art, through consultation with the numerous stakeholders from primary, secondary, and higher education, teacher training, educational policy, research, educational support

and assistance agencies, and associations of parents and pupils and students. This position paper contains the findings, insights, conclusions and recommendations that have emerged from this thinkers' cycle. Below is a summary of the most important elements from it.

In a society that places high demands on knowledge, innovation and critical thinking, recognizing and supporting cognitive diversity is a core task for education. Within this diversity, CSF learners – often referred to as gifted students – occupy a special place. They have special cognitive abilities, but, as with other learners, this potential often does not develop to its full potential. To discover and realize this potential, cognitively strong learners also need opportunities, encouragement and help that match their specific learning possibilities and needs. The Flemish educational landscape therefore faces the challenge of creating a caring, knowledge-rich and challenging learning environment for them as well in which they can develop optimally.

Although Flanders has a strong tradition of high-quality and caring education, recent studies and practical experiences show that CSF learners still often fall between the cracks. Their cognitive potential and associated educational needs are not always recognized, they sometimes prefer to stay under the radar themselves and therefore perform - sometimes far - below their abilities. If they are detected at school and receive support, it often depends on individual teachers or on individual and temporary initiatives. As a result, there remains a gap between potential and realization, resulting in all kinds of negative side effects for these learners, such as psychological and/or physical complaints, underachievement, demotivation, truancy and school dropout.

The educational interaction with CSF learners is more than a pedagogical challenge for the benefit of individual children and youngsters; It is also an essential social task. Inclusive education policies that recognize and support cognitive strength in children and youngsters, regardless of their gender, ethnicity or socio-economic background, contributes substantially to social cohesion and equity and ensures overall sustainable social progress.

Scientific insights show that cognitive strength manifests itself in many forms, and, as in the general population, is accompanied by a wide range of personal characteristics. Contrary to what is often claimed, there is no scientific evidence for a link between cognitive giftedness and personal traits such as overexcitability, sensitivity, fear of failure, mental health... The social-emotional needs of cognitively strong children and youngsters can therefore differ considerably, which means that a uniform educational approach is inappropriate.

In order to optimally support CSF children and youngsters, timely and proper identification is of the utmost importance. This is often lacking. In particular, learners with high potential who do not perform well at school are often overlooked, both by their parents and by their teachers, and therefore do not receive the (timely) encouragement and support needed for the development of their talent. Children and youngsters with a low socio-economic status and/or a migrant background, or whose potential lies in academically less dominant fields, and girls are less noticed. When identifying high potential in learners, it is important to first provide them with sufficient opportunities to explore and express their potential, especially if they have vulnerable background characteristics.

Good support for CSF learners requires a positive and inclusive educational climate in which cognitive diversity is recognized and valued and in which false contradictions between striving for equal opportunities and excellence or between focusing on good learning performance and well-being are bridged. In addition, there is a need for adaptive learning pathways with accelerating, enriching, and deepening learning opportunities for the cognitively stronger ones, both within and outside the regular classroom and school context. International research shows that all these measures can be effective for CSF learners, both in terms of their cognitive learning and their social and emotional development. Moreover, no single educational measure or approach turns out to be the miracle solution for every CSF learner. Most CSF learners benefit from a flexible alternation or combination of these support models.

Over the past decade, the attention paid to CSF in Flanders has increased considerably, both in terms of research, policy and practice of education. An important breakthrough came in 2020, when the Flemish Government invested specifically and substantially in education and care for CSF learners for the first time. Twelve anchor schools were selected that had the task of professionalizing other schools in CSF and helping them to develop and implement their educational approach of CSF students. The Talent Expertise Centre was selected to support these anchor schools in evaluating the effectiveness of their interventions, to coordinate the development of professional networks with other schools, and to carry out and disseminate scientific research on CSF. This governmental CSF Support Policy was extended in 2023 until 2028 and expanded by 8 additional anchor schools. In the meantime, fruitful contacts and collaborations have been built up with learner guidance centers (CPGs), pedagogical counselling services, teacher training institutes, the education inspectorate, private advice and support centers for CSF children and young people, associations for gifted people, etc. Although the project is positively evaluated and shows an impact on the CSF policy of participating schools, it still reaches a minority of Flemish schools for primary and secondary education. In order to safeguard the achievements and to allow the CSF network to continue to grow, further governmental support will continue to be needed after 2028. Experiences in other countries, such as the LemaS project in Germany and the Knowledge Center for Giftedness in the Netherlands, can serve as a source of inspiration.

In recent years, several valuable tools for the identification and diagnosis of CSF children and youngsters have been developed within the Flemish context, as well as tools that may help school teams to find good accommodation for children and youngsters with specific educational needs and CSF learners in particular. The PRODIA protocol 'Specific Diagnostic Protocol for Cognitively Strong Functioning', and the viewing guide 'Learning characteristics of cognitively strong learners' that are being developed in the context of the governmental CSF Support Policy, help teachers to identify cognitive skills in their learners. The M-circle developed by Catholic Education Flanders offers a conceptual framework that can help teachers to deal with learners who need more than what is feasible within the so-called 'broad basic care' in schools. Although these and other available instruments and resources can be found on the online platforms of PRODIA, project Talent and within the learning networks of the governmental CSF Support Policy, they are still insufficiently embedded in schools or learner support centers, and data on their actual use are lacking. Furthermore, there are no specific tools for identifying CSF learners from minority backgrounds, and these tools and procedures need to be developed.

Teachers and other care providers are crucial in identifying and supporting CSF children and youngsters, but without proper training and upskilling, they will often be unsuccessful. Therefore, specific pre-service and in-service training should be developed in view of the professionalization of teachers and other professionals in this field. The subject should be included in the basic training of teachers at all levels of education, learner and school counsellors, teacher trainers, and other professionals (e.g. educators, general practitioners), as well as in their in-service training, because professionalization is a continuous learning process. In these basic training and refreshing courses, explicit attention should be paid to combating all kinds of misconceptions and negative attitudes about CSF children and youngsters, their characteristics and educational needs. The identification of and care for disadvantaged CSF learners deserves extra attention. For individual professionals who want to become an CSF expert in their school or center, there should be an extra high-quality and affordable professionalization program.

Compared to neighboring countries, the Flemish education system is currently highly segregated, with even a growing number of learners being referred to special education. Although regular schools receive help from learner support centers and special education, this expertise is currently not integrated into the care system of regular schools. This does not work efficiently. That is why the Inclusive Education Committee argues in its recent report (2024) for a well-planned movement towards fully inclusive education by 2040. The plan is to integrate this expertise into mainstream education and to set up multidisciplinary teams that can promote adapted education for learners who need specific care. Within these multidisciplinary teams, it will be important to also include expertise in the field of CSF, as this is currently not under the competence or focus of the learner support centers and special education. This is an opportunity not to be missed! In order to guarantee the quality of CSF education, the quality control by the Flemish Education Inspectorate must improve on this point. The extent to which a school can identify and challenge CSF learners is now only evaluated in schools that indicate that they (already) have a CSF policy or submit a care pathway for specific CSF learners. This must become an explicit and fixed element in all evaluations carried out by the Education Inspectorate.

Schools should structurally include the attention to adapted education for CSF learners and talent development in general. This can be done by making it a fixed topic in the school mission, internal quality assurance at school, the class councils and pedagogical conferences organized by the schools. Every school team should have an expert (team) in the field of CSF, so that the CSF perspective is included in the daily operation of a school.

CSF students who performed smoothly in secondary education, but without developing good study skills, often encounter difficulties in the transition from secondary to higher education. Even further down in higher education, CSF students still regularly experience a lack of recognition, challenge and appropriate guidance. The Flemish institutions for higher education are aware of these problems and are already making efforts to recognize the specific learning needs of these students and thus to let their potential flourish maximally (e.g. through honors programs for excellent students, special guidance and support in the transition to higher education), but an intensification and systematization of these efforts is needed, like in surrounding countries such as England and the Netherlands.

The increasing number of private centers and commercial institutions for the diagnosis and support of CSF children and youngsters, and sometimes also the guidance of schools in the development of a CSF policy, fills a gap, especially with regard to exceptional CSF learners. Several professionals working in these private centers and commercial institutions have a scientific attitude, have built up thorough experiential knowledge, inform themselves about current scientific findings, and actively collaborate with academic research institutions. However, their offer is pricey and not well spread geographically. In addition, these private centers and commercial institutions lack quality control and do not always provide evidence-based information on CSF.

Finally, it is important that high-quality scientific research is conducted on CSF, because a good scientific knowledge base is the starting point for effective identification and intervention. Currently, this is partly made possible within the CSF Support Policy of the Flemish Government, but it remains highly dependent on the initiative and success of individual researchers. Extra impulses for research on cognitive talent development are therefore desirable. In general calls and projects on educational research, the government could stimulate special attention to the CSF perspective (e.g. specific follow-up of the highest performing learners on the standardized tests for elementary and secondary education in Flanders).

In a nutshell, our conclusions and recommendations boil down to this:

1. All learners have cognitive potential, but there are large interindividual differences in potential and in resulting learning performance. High potential is not a problem, but something positive that should be cherished. This has nothing to do with elitism.
2. To discover and realize their cognitive potential, CSF learners must get opportunities, encouragement, assistance, and instruction that aligns with their learning abilities and needs throughout their educational trajectory.
3. The recognition, stimulation and support of CSF children and youngsters, regardless of their gender, ethnicity or socio-economic background, also contributes substantially to social cohesion and justice and ensures overall sustainable societal progress.
4. In order to optimally support CSF learners, timely and proper identification is of great importance. Cognitive strength manifests itself in many forms, can evolve over time and is accompanied by a wide range of personal characteristics.
5. Good support for CSF learners requires adaptive learning paths with accelerating, enriching, and/or deepening learning opportunities, both within and outside the regular classroom and school context. A flexible alternation or combination of support measures works best.
6. An important breakthrough in education and care for CSF pupils came in 2020, when the Flemish Government made specific and substantial investments in it for the first time. This Support Policy for CSF learners has been extended until 2028. To safeguard and further implement this policy, government support will continue to be needed after 2028.
7. Valuable tools for the diagnosis and support of CSF pupils have been developed, but they are not yet sufficiently embedded in the Flemish education and care system.

8. Because teachers and other care providers are crucial in the identification and support of CSF learners, investments should be made in their professionalization in this area, through high-quality and affordable pre-service and in-service training.
9. The care for and support of CSF learners should be structurally included in all levels of the educational system, in the counselling services for learners and schools, and in the external quality control by the Education Inspectorate.
10. The recently announced educational reform towards inclusive education and the accompanying plan to set up a multidisciplinary team within inclusive schools for learners who need specific care also offer opportunities for improving the attention and care for CSF learners, provided that these teams also have and provide expertise in the field of CSF.
11. The increasing number of private centers for the diagnosis and support of CSF children and youngsters and sometimes also for the guidance of schools in the development of a CSF policy, fills a gap, especially with regard to exceptional CSF learners. However, their offer is often pricey and there is no external quality control.
12. All stakeholders must stand up for the interests of CSF learners, with special attention to those with vulnerable background characteristics.

At the end of this summary, we make a warm appeal to all those involved to work together with the insights and recommendations from this KVAB position paper.

1. Perspectieven, onderzoeksresultaten en internationale context

Kinderen en jongeren verschillen in hun potentieel om te leren en te presteren en in de kansen die hen in hun omgeving worden geboden om hun potentieel te ontwikkelen. Dit resulteert in verschillen in ontwikkeling en onderwijsresultaten. Binnen deze context zou men kunnen aannemen dat degenen met een hoog potentieel stevast een voordeel hebben. De ontwikkeling van iemands potentieel hangt echter af van meerdere factoren en het onderwijssysteem lijkt niet optimaal voorbereid te zijn op leerlingen met een hoog potentieel. In dit Standpunt nemen we deze leerlingen en hun situatie in Vlaanderen onder de loep.

We beginnen dit eerste deel met het definiëren van de centrale termen en de presentatie van algemene manieren van denken over kinderen en jongeren met een hoog potentieel en van het perspectief dat wij innemen (1.1). Daarna geven we een samenvatting van de belangrijkste onderzoeksresultaten over deze leerlingen, hoe ze worden geïdentificeerd en hoe ze kunnen worden ondersteund (1.2). We sluiten af met een beschrijving van belangrijke ontwikkelingen in Vlaanderen inzake de identificatie en ondersteuning van cognitief veelbelovende leerlingen, en bekijken deze ontwikkelingen vanuit een internationaal perspectief (1.3).

1.1 Definities, paradigma's en eigen perspectief

Tekstvak 1. Definitie van centrale termen

Potentieel: In het algemeen verwijst potentieel naar een bestaande ontwikkelingskans die nog niet is gerealiseerd. Het hebben van een hoog potentieel in de wiskunde betekent bijvoorbeeld dat iemand de geschikte persoonlijke voorwaarden heeft om heel goed te presteren in het vak, maar dat betekent niet noodzakelijkerwijs dat deze persoon dat ook zal doen.

(Hoog)begaafdheid: Een (zeer) hoog prestatiegerelateerd ontwikkelingspotentieel, dat van toepassing kan zijn op vele terreinen of slechts op een enkel domein. Zo kan er sprake zijn van (hoog)begaafdheid op cognitief, muzikaal of sportief gebied.

Talent: Een reeds ontwikkeld potentieel, zichtbaar in uitvoeringen, dat meestal op bepaalde gebieden tot uiting komt (bijvoorbeeld een wiskundig of muzikaal talent).

Cognitief sterk functionerende (CSF) leerlingen: Leerlingen die, in vergelijking met hun leeftijdsgenoten, sterke academische prestaties vertonen en/of een groot ontwikkelingspotentieel in een of meerdere cognitieve domeinen.

Het **aantal leerlingen dat binnen de groep van CSF leerlingen valt**, hangt samen met de specifieke definitie die gehanteerd wordt. Als we bijvoorbeeld slechts één domein beschouwen (bijv. algemene cognitieve vaardigheden) en CSF leerlingen definiëren als leerlingen die tot de **top 10% in dit domein behoren**, dan valt **10% van de leerlingenpopulatie** binnen deze groep. Als we echter vijf domeinen beschouwen (bv. wiskunde, talen, natuurwetenschappen, sociale wetenschappen en algemene cognitieve

vaardigheden), die een matige onderlinge samenhang vertonen ($r = .50$), en een CSF leerling definiëren als een leerling die tot de **top 10% behoort in ten minste één van deze domeinen**, dan valt **29% van de leerlingenpopulatie** daarbinnen. Als we opnieuw vijf verschillende domeinen beschouwen, met een gemiddelde correlatie van .50, en een CSF leerling definiëren als een leerling die in **ten minste één van de vijf domeinen in de top 1%** valt, dan **daalt dit percentage tot ongeveer 4%**¹.

Wat is 'high potential'? Wie zijn de kinderen en jongeren met veel potentieel? Waarom verdienen ze ondersteuning? Hoe kunnen we hun ontwikkeling bevorderen? Onder onderzoekers en praktijkmensen bestaan soms felle discussies over deze vier vragen, die samenhangen met hun algemene manier van denken - of anders gezegd: hun paradigma - omtrent het thema.

Dai en Chen (2013) identificeerden drie dergelijke paradigma's: het hoogbegaafde kind paradigma, het differentiatieparadigma en het paradigma van talentontwikkeling.

In het **paradigma van het hoogbegaafde kind** wordt hoogbegaafdheid opgevat als een stabiele entiteit die bestaat uit een hoog algemeen cognitief vermogen, dat in een vroeg stadium kan worden geïdentificeerd door middel van algemene mentale capaciteitentests of IQ-tests. Deze status wordt geassocieerd met het feit dat je als persoon anders bent dan mensen die niet hoogbegaafd zijn, speciale leerbehoeften en capaciteiten hebt en over het potentieel voor toekomstig leiderschap beschikt. Daarom heeft deze groep speciale aandacht nodig en moet deze optimaal worden gekoesterd door middel van speciale programma's. Dit paradigma stamt uit intelligentieonderzoek en differentiële psychologie. Het is de traditionele kijk op hoogbegaafdheid, en het is vaak waar mensen aan denken als ze de term 'hoogbegaafd' horen.

In het **differentiatieparadigma** ligt de focus op individualiteit en daarbij horende behoeften en mogelijkheden, in plaats van op 'high potential'. Het idee is dat bepaalde behoeften en mogelijkheden van een individu in een bepaalde situatie of op een bepaald moment duidelijk kunnen worden, en dat deze vervolgens moeten worden aangepakt door het onderwijs en dat deze aanpak aangepast moet zijn aan deze mogelijkheden en behoeften om een positieve ontwikkeling mogelijk te maken. Deze behoeften en mogelijkheden kunnen in de ene situatie of op het ene moment duidelijk zijn, maar in een andere situatie of op een ander moment in de ontwikkeling niet. Daarom is identificatie een continu proces in plaats van een eenmalig en definitief gebeuren. In dit paradigma is bijgevolg meestal geen sprake van een label of categorisering. Binnen dit paradigma vindt zorg plaats door middel van adaptieve en gedifferentieerde instructie. Dit paradigma, dat zijn wortels heeft in het onderwijsonderzoek, is vaak nauw verbonden met de schoolcontext.

Het **paradigma van talentontwikkeling** zit tussen de andere twee paradigma's in. Net als het paradigma van het hoogbegaafde kind erkent het dat mensen verschillende

¹ Percentages werden geschat in een datasimulatie met behulp van de statistische software R en het pakket MASS (zie F. Preckel & L. Hoogeveen (2025). Final Report Care for Talent – Practice and policy of the educational handling of cognitively strong functioning learners in Flanders. KVAB).

niveaus van potentieel hebben. Potentieel wordt echter niet louter opgevat als algemene cognitieve vaardigheden, maar wordt breder geconceptualiseerd, en omvat ook algemene en specifieke vaardigheden, persoonlijkheidskenmerken en psychosociale vaardigheden. Potentieel wordt ook tot op zekere hoogte opgevat als kneedbaar (hoewel niet zo situatiespecifiek als in het differentiatieparadigma). De ontwikkeling ervan berust op een succesvolle wisselwerking tussen cognitieve vaardigheden, persoonlijkheidskenmerken en psychosociale vaardigheden en instructie die aansluit bij de leermogelijkheden van het kind. Identificatie van potentieel omvat zowel testresultaten als prestaties op een specifiek tijdstip en voortdurende observatie. Naast instructie op school is extra ondersteuning in authentieke leeromgevingen door experts wenselijk. Dit paradigma komt voort uit de differentiële psychologie en instructiepsychologie, en uit expertise onderzoek.

Ons perspectief situeert zich binnen het paradigma van talentontwikkeling (zie Bijlage 2). We gaan ervan uit dat alle kinderen en jongeren het potentieel en het recht hebben om het te ontwikkelen. Tegelijkertijd erkennen we dat er grote interindividuele verschillen in potentieel zijn die samengaan met specifieke leermogelijkheden en -behoeften. Potentieel ontwikkelt zich niet vanzelf. Leerlingen hebben stimulatie, aanmoediging en toegang tot informatie nodig om dit potentieel te ontdekken. Ze hebben kansen nodig om te leren door middel van passende instructie, uitdagingen, training en ondersteuning, en het aanbod moet aansluiten bij hun leermogelijkheden en -behoeften. Daarnaast hebben ze kansen nodig om 'hun ding te vinden' en hun sterke punten te ontwikkelen. De aanzienlijke verschillen in de mogelijkheden die leerlingen krijgen om hun potentieel te ontwikkelen, zijn het gevolg van zowel omgevingskenmerken als van achterliggende individuele kenmerken. In Bijlage 2 wordt een recent model van talentontwikkeling opgenomen (Talent Development in Achievement Domains; Preckel et al., 2020).

1.2 Onderzoeksresultaten

We presenteren onderzoeksresultaten, met bijzondere aandacht voor bevindingen uit Vlaanderen, voor drie vragen die we vaak tegenkomen in het veld: Hebben CSF kinderen en jongeren speciale behoeften? Hoe goed herkennen ouders en opvoeders 'high potential' in hun kind of jongere? Welke aanpak werkt het best bij het bevorderen van CSF ?

Hebben CSF leerlingen specifieke behoeften?

CSF leerlingen hebben geen specifiek psychologisch profiel. In die zin vormen ze geen groep met speciale behoeften die hulp nodig heeft vanwege speciale psychologische of mentale kenmerken. Maar ze hebben wel eigen **onderwijsbehoeften** (Meyer & Plucker, 2022; Olszewski-Kubilius, 2023).

- **Mismatch tussen onderwijsbehoeften en onderwijsaanbod.** CSF leerlingen bevinden zich vaak in een onderwijscontext waarin ze onvoldoende uitdaging en leervoortgang ervaren en daardoor minder optimale leermotivatatie tonen dan hun leeftijdsgenoten. Project Talent ontdekte zelfs dat in Vlaanderen leerlingen met een

hoog potentieel (d.w.z. de top 10% van alle leerlingen op het gebied van cognitieve vaardigheden) een lagere mate van betrokkenheid bij schoolwerk, leerdoeloriëntatie en uitdaging rapporteerden dan leerlingen die gemiddeld functioneren (Ramos et al., 2021). Om hun ontwikkeling te stimuleren moet de leercontext voldoende uitdaging en ondersteuning bieden om aan hun behoefte aan competentie te voldoen. Immers, bekwaamheid en vertrouwen in de eigen capaciteiten vereisen de confrontatie met echte uitdagingen en het overwinnen ervan, naast het voldoen van hun behoeften aan verbondenheid en autonomie (Lavrijsen et al., 2024).

- **Ondermaats presteren.** Sommige CSF leerlingen presteren ondermaats, beschikken over onvoldoende leerstrategieën en zelfregulatievaardigheden, ervaren weinig controle en rapporteren een lage competentie, motivatie en voldoening bij het leren (Fong et al., 2023). Of ze verliezen hun motivatie voor en voldoening bij het leren en gaan na verloop van tijd onderpresteren (Ramos et al., 2021). Uit bevindingen van Project Talent bleek dat in Vlaanderen 10% van de CSF leerlingen op het einde van het secundair onderwijs minstens een keer een leerjaar had gedubbeld, 18% naar een minder academisch georiënteerde richting was overgestapt in het secundair onderwijs, en 39% studieoverstapting opgelopen had in het hoger onderwijs (Ramos et al., 2019, 2021, 2025). Het is belangrijk om deze onderpresteerders op te merken en te begeleiden. Maar daarnaast moet men onderpresteren proberen voorkomen door voldoende uitdaging en ondersteuning te bieden.
- **Leerstrategieën en psychosociale vaardigheden.** Omdat veel van de CSF leerlingen met weinig of geen moeite de basisschool en de eerste jaren van het secundair onderwijs doorkomen, hebben ze mogelijk ondersteuning nodig bij de ontwikkeling van hun leervaardigheden, met name bij de overgang naar de hogere jaren van het secundair onderwijs of naar het hoger onderwijs (Ramos et al., 2022). Omdat velen van hen op een gevorderd niveau presteren, kunnen ze bovendien specifieke ondersteuning nodig hebben bij het ontwikkelen van hogere zelfregulerende vaardigheden en stressbestendigheid (Olszewski-Kubilius et al., 2015).
- **Misvattingen.** CSF leerlingen worden geregeld geconfronteerd met misvattingen over hoogbegaafdheid en 'high potential'. In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, vertonen leerlingen met een hoog potentieel niet noodzakelijkerwijs intensere ervaringen, verhoogde gevoeligheid of verhoogde kwetsbaarheid. Studies hebben evenmin systematische verschillen in geestelijke gezondheid gevonden, en sommige hebben zelfs een betere geestelijke gezondheid vastgesteld bij deze leerlingen (Lavrijsen & Verschueren, 2023; Neihart et al., 2002, 2016; Saß et al., 2025). Als er psychische problemen zijn, komen die meestal voort uit een mismatch tussen de behoeften van een CSF kind of jongere en de attitudes, verwachtingen, aanbiedingen en eisen van hun omgeving (Preckel et al., 2024), in plaats van uit hun 'high potential'. Een tekort aan uitdagingen is problematischer dan een teveel. Studies hebben inderdaad aangetoond dat cognitief uitgedaagd worden verband houdt met welzijn, vooral bij leerlingen met een hoog potentieel (Bücker et al., 2018; Gnäs et al., 2022), terwijl verveling door het gebrek aan uitdaging een negatieve invloed kan hebben op hun motivatie, academische prestaties en welzijn (Feuchter & Preckel, 2022).

Tekstvak 2. Belangrijkste bevindingen over kenmerken van mensen met een hoog potentieel (Preckel et al., 2024)

Capaciteiten en persoonlijkheid: Cognitieve vaardigheden vormen de kern van een groot ontwikkelingspotentieel; het is de beste voorspeller van leren en presteren, en algemene cognitieve vaardigheden verklaren tussen 25 en 50% van de academische prestaties. CSF leerlingen hebben dus hogere cognitieve vaardigheden. Daarnaast staan ze meer open voor nieuwe ervaringen en ideeën en zijn ze emotioneel stabiel. Ze verschillen niet systematisch van andere mensen qua vriendelijkheid, nauwkeurigheid of extraversie.

Sociale competenties: CSF leerlingen verschillen weinig van andere leerlingen op het vlak van sociale relaties en sociale vaardigheden.

Prestatie: Verschillen tussen CSF leerlingen en andere leerlingen zijn het duidelijkst op het gebied van prestatie. De meeste, maar niet alle, CSF leerlingen slagen erin om hun potentieel om te zetten in goede prestaties, veelal ook op academisch gebied.

Perfectionisme: Onderzoek maakt onderscheid tussen adaptief en maladaptief perfectionisme. Adaptief perfectionisme wordt gekenmerkt door plezier te beleven aan het streven naar uitmuntendheid en het stellen van hoge doelen, en het flexibel aanpassen ervan bij falen. Zo proberen adaptieve perfectionisten hun persoonlijke grenzen te verleggen. Maladaptieve perfectionisten daarentegen leggen zichzelf onrealistisch hoge verwachtingen op en accepteren geen mislukking. CSF leerlingen verschillen niet van andere mensen in maladaptief perfectionisme, maar hebben de neiging om een hoger adaptief perfectionisme te vertonen.

Motivatie en zelfbeeld: CSF leerlingen zijn niet per se meer gemotiveerd om hoog te presteren of meer te leren dan andere leerlingen. De meeste CSF leerlingen beoordelen hun eigen prestatiegerelateerde vaardigheden en hun subjectief waargenomen controle over hun academische succes wel hoger dan andere leerlingen. Verder beoordelen ze hun eigen uiterlijk en atletische vaardigheden iets lager. Ze zijn meer geïnteresseerd in intellectueel veeleisende vrijetijdsbesteding, in literatuur, wiskunde en muziek. In de verscheidenheid van hun interesses verschillen ze echter niet systematisch van andere kinderen of jongeren. Over het algemeen worden verschillen in interesses beter verklaard door het geslacht van een persoon dan door zijn of haar cognitief potentieel.

Bevindingen over **geslachtsverschillen** bij CSF leerlingen ondersteunen meestal de algemene hypothese van gelijkenis tussen de geslachten, die stelt dat verschillen meestal verwaarloosbaar zijn. Wel zijn er geslachtsverschillen voor interesses en voorkeuren: meisjes en vrouwen met een hoog potentieel blijken een evenwichtiger interesseprofiel te hebben, terwijl de interesses en voorkeuren van jongens en mannen meestal overeenkomen met hun respectieve cognitieve sterkte(s).

Hoe goed herkennen ouders en opvoeders hoog potentieel in kinderen en jongeren?

Om kinderen met veel potentieel adequaat te ondersteunen, moeten ouders en opvoeders (evenals andere mensen die actief zijn in het onderwijs- en zorgsysteem, zoals CLB-medewerkers of kinderartsen) hun potentieel en daarmee gerelateerde leerbehoeften in kaart brengen. Dit is echter niet gemakkelijk. Dit potentieel is niet direct waarneembaar. Het moet worden afgeleid uit hun gedrag, wat een zeer complex proces is. Het kind moet relevant gedrag vertonen, dit gedrag moet door ouders en opvoeders worden gedetecteerd en correct worden geïnterpreteerd (Mack et al., 2025).

Onderzoeksresultaten tonen over het algemeen een positief verband van gemiddelde grootte tussen **de oordelen van ouders** over het potentieel van hun kind (bijv. cognitief vermogen) en het werkelijke potentieel van het kind, met de neiging om het kind te overschatten. De sterkte van deze relatie varieert echter aanzienlijk tussen studies (met correlaties tussen .20 en .85; Schrader & Praetorius, 2018), hetgeen wijst op andere factoren die de kwaliteit van de oordelen van ouders beïnvloeden. Studies tonen aan dat het oordeel van ouders wordt beïnvloed door het geslacht van hun kind: jongens worden doorgaans hoger en nauwkeuriger beoordeeld dan meisjes (Furnham & Valgeirsson, 2007; Mack et al., 2025). Verder hebben ouders de neiging om eerstgeboren kinderen nauwkeuriger te beoordelen dan later geboren kinderen en maken hoger opgeleide ouders over het algemeen nauwkeurigere oordelen dan lager opgeleide ouders (Mack et al., 2025). Het is ten slotte belangrijk op te merken dat het oordeel van ouders sterker bepaald wordt door de schoolprestaties van hun kinderen dan van hun cognitieve vermogen. Met andere woorden, kinderen met veel potentieel die niet goed presteren op school, worden vaak over het hoofd gezien door hun ouders.

Hetzelfde geldt voor het **oordeel van leraren** over het potentieel van leerlingen (Gnas et al., 2022; Lavrijsen & Verschueren, 2020). Terwijl goed presterende leerlingen met een hoog potentieel vrij goed worden geïdentificeerd door hun leraren, blijven degenen met een hoog potentieel die gemiddeld of slecht presteren op school vaak onopgemerkt (Hanses & Rost, 1998). Leraren zijn succesvoller in het beoordelen van de academische prestaties van leerlingen (correlaties van .66 of .63; Hoge & Coladarci, 1989; Südkamp et al., 2012) dan hun cognitief potentieel (correlatie van .43; Machts et al., 2016). Studies hebben ook aangetoond dat leraren de neiging hebben om het cognitieve vermogen en de prestaties van sterkere leerlingen te onderschatten en die van zwakkere leerlingen te overschatten (Wollschläger, 2016). Leraren hebben de neiging om het potentieel te onderschatten van meisjes, van leerlingen met een lager academisch zelfbeeld, van leerlingen met een lagere sociaaleconomische of etnische minderheidsachtergrond, leerlingen die minder bekend zijn bij de leraar en leerlingen in klassen met een algemeen hoog gemiddeld prestatieniveau (Gnas et al., 2022; Lavrijsen & Verschueren, 2020).

Onderschatting heeft indirect invloed op de prestaties van leerlingen via hun zelfpercepties en gevoelens (zie Figuur 1). Lagere oordelen van leraren over het potentieel van leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen uit de arbeidersklasse en overeenkomstige verwachtingen ten aanzien van deze leerlingen wekken gevoelens van hopeloosheid en academische nutteloosheid op bij deze leerlingen en verlagen hun perceptie van hun eigen capaciteiten, wat op zijn beurt hun motivatie, leervreugde en houding ten opzichte van school en prestaties aantast (Agirdag et al., 2013; Gnas et al.,

2024). Aan de andere kant toont onderzoek aan dat overschatting van hun potentieel positief correleert met de prestatiedoelen van leerlingen, hun zelfredzaamheid, ervaren steun van leraren en leeftijdsgenoten, academisch zelfbeeld, plezier in leren, verwachting van succes, ambities, terwijl de correlatie met angst negatief is. In de loop van een jaar vertoonden overschatte leerlingen een grotere verbetering in hun prestaties, participatie, zelfbeeld, motivatie en interesses (Gniewosz & Watt, 2017; Rubie-Davies & Peterson, 2016; Urhahne, 2015; Urhahne et al., 2010, 2011; Zhou & Urhahne, 2013).



Figuur 1. Het oordeel van leraren heeft indirect invloed op leerlingen en hun prestaties via de zelfpercepties en gevoelens van leerlingen.

Concluderend kunnen we stellen dat leerlingen met een hoog potentieel die niet goed presteren op gebieden die door ouders en leerkrachten worden gewaardeerd, die een lage socio-economische status en/of een migratieachtergrond hebben, die vrouw zijn, of wiens potentieel ligt op gebieden die doorgaans niet met hen worden geassocieerd, en die geen vertrouwen hebben in hun capaciteiten, vaak over het hoofd worden gezien en daarom niet de ondersteuning en aanmoediging krijgen die nodig is voor talentontwikkeling.

Tekstvak 3. Wat werkt bij het identificeren van leerlingen met een hoog potentieel?

De definitie van CSF leerlingen in Kader 1 omvat leerlingen die, in vergelijking met hun leeftijdsgenoten, sterke academische vaardigheden en prestaties vertonen en/of een groot potentieel hebben voor een positieve prestatiegerelateerde ontwikkeling in een of meerdere cognitieve domeinen. Leraren zijn behoorlijk succesvol in het identificeren van deze leerlingen aan de hand van hun hoge prestaties en sterke vaardigheden, tenminste als deze prestaties en vaardigheden binnen domeinen vallen die op school aan bod komen. Maar leerlingen met een hoog potentieel die geen sterke academische vaardigheden en prestaties vertonen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten, zijn moeilijker te identificeren.

Zelfoordelen en andere oordelen over de eigen cognitieve of academische vaardigheden werken niet goed en zijn onderhevig aan systematische vooroordelen (Freund & Kasten, 2012; Zell & Krizan, 2014). De meest objectieve, betrouwbare en valide instrumenten om cognitieve vaardigheden te bepalen zijn **gestandaardiseerde cognitieve vaardigheidstests** (Preckel, 2010). Het is belangrijk om hierbij op te merken dat deze testresultaten bij kleuters en basisschoolleerlingen slechts een tijdelijk meetresultaat opleveren. Dit kan waardevol zijn, maar het is niet stabiel en kan dus niet worden gebruikt om langetermijnvoorspellingen over individuele leerlingen te doen (Breit et al., 2024). Met andere woorden, in die leeftijdsgroep zijn recente testresultaten nodig bij het nemen van belangrijke diagnostische beslissingen omtrent de schoolloopbaan van een leerling. Omdat geen enkele cognitieve capaciteitentest cultuurvrij is, is bovendien extra voorzichtigheid geboden bij het gebruik ervan bij kinderen en jongeren met een migratie-achtergrond (Agirdag & De Leersnyder, 2024; De Leersnyder, 2017). Ten slotte zijn er veel verschillende specifieke cognitieve vaardigheden (bijv. logisch denken, creativiteit, geheugen, snelheid van informatieverwerking). Voor individuen met hogere niveaus van algemene cognitieve vaardigheid zijn de correlaties tussen deze meer specifieke vaardigheden zwakker dan bij mensen met een gemiddelde algemene cognitieve vaardigheid, waardoor een algemene IQ-score bij hen minder informatief is (Breit et al., 2022, 2025). Daarom is het belangrijk om intelligentietests te gebruiken die scores geven voor meerdere vaardigheden (structuur van intelligentietests) en niet alleen een algemene IQ-score.

Verder is het voor het identificeren van leerlingen met een hoog potentieel belangrijk om **hen voldoende kansen te bieden om hun potentieel te verkennen en te laten zien**. Vanuit het oogpunt van talentontwikkeling dient men leerlingen eerst gepaste leermomenten te bieden die stimulerend en bemoedigend zijn en zodoende verkenning mogelijk maken alvorens hun potentieel te identificeren ("Eerst koesteren, dan vinden!"). Vooral leerlingen met een hoog potentieel die afkomstig zijn uit kwetsbare opvoedingsmilieus hebben meer initiële ondersteuning nodig om hun potentieel te verkennen en te laten zien.

Aangezien cognitief potentieel in verschillende domeinen op verschillende tijdstippen en leeftijden kan verschijnen, is identificatie een **continu proces**. Wiskundig potentieel kan bijvoorbeeld al bij jonge kinderen worden geïdentificeerd, terwijl potentieel in domeinen zoals psychologie of politiek niet worden geïdentificeerd vóór het bereiken van de adolescentie of zelfs pas later (Subotnik et al., 2011).

Ten slotte is het belangrijk om **de identificatie te baseren op criteria** die aansluiten bij wetenschappelijk gefundeerde inzichten over wat hoog potentieel op een gegeven domein inhoudt. Om dit te doen, is het nuttig om de volgende vragen te beantwoorden: Uit welke componenten bestaat dit potentieel? Wat zijn de indicatoren van deze componenten? Hoe kunnen ze worden bepaald? Hoe kunnen de resultaten van de verschillende onderdelen worden gecombineerd met het oog op identificatie? Bovendien is het bij het evalueren van het potentieel van leerlingen belangrijk om **de juiste referentiegroep te kiezen** (leerlingen uit minderheidsgroepen moeten bijvoorbeeld worden vergeleken met leeftijdsgenoten uit diezelfde groep).

Welke vormen van ondersteuning werken het best voor CSF leerlingen?

CSF leerlingen worden onvoldoende uitgedaagd met het reguliere curriculum, waardoor aanpassing van het curriculum noodzakelijk is. Dit kan op verschillende manieren, die in deze paragraaf worden besproken. De genoemde aanpassingen geven echter geen volledig beeld van hoe het onderwijs kan worden aangepast. Er zijn bijvoorbeeld particuliere initiatieven, die buiten het reguliere onderwijs georganiseerd worden en waarover geen onderzoeksgegevens voorhanden zijn. De vraag in hoeverre deze initiatieven gunstig zijn voor CSF kinderen of jongeren kan dus op basis van onderzoek niet beantwoord worden.

a. Differentiatie binnen de klas

Binnenklasdifferentiatie houdt in dat de leerkracht de instructie aan de leerlingen van zijn of haar klas aanpast aan individuele verschillen tussen deze leerlingen (Göksu et al., 2023). De leerkracht biedt zo ruimte aan de diversiteit van leerlingen binnen de klas en past één of meerdere aspecten van het onderwijs (inhoud, werkvorm, evaluatie...) aan om tegemoet te komen aan de verschillende leernoden van leerlingen (Nicholas et al., 2024). Tot nu toe richtte binnenklasdifferentiatie zich vooral op leerlingen wiens leervorderingen en prestaties het verwachte niveau niet bereiken. Door een gebrek aan referentiekaders en passende trainingen in hoe te differentiëren voor CSF leerlingen, bestaat het risico dat leraren minder bereid en in staat zijn om zich bij binnenklasdifferentiatie ook op deze groep leerlingen te richten. De doeltreffendheid van binnenklasdifferentiatie, met name naar CSF leerlingen toe, is afhankelijk van hun professionele ontwikkeling (Nicholas et al., 2024). Een andere belangrijke factor in het succes van deze vorm van differentiatie voor CSF leerlingen is dat de kernverantwoordelijken voor het onderwijs, zoals de leraren, de schooldirectie en het schoolbestuur, een gedeelde visie hebben op effectieve praktijken voor het ondersteunen van gedifferentieerd onderwijs aan CSF leerlingen.

b. Versnelling

De meeste onderzoekers gebruiken Pressey's (1949) definitie van versnelling in het onderwijs: "Vooruitgang door een educatief programma met een grotere snelheid of op een jongere leeftijd dan conventioneel" (p. 2). Er zijn tal van manieren om het leren van een leerling te versnellen (Hooegeveen, 2022; Southern & Jones, 2015). Sommige daarvan zijn minder zichtbaar en kunnen door leraren worden toegepast zonder dat de directie, andere leerkrachten en/of ouders dit weten. Meer zichtbare manieren om te versnellen

zijn het vroeger instappen in het onderwijs en het overslaan van één of meerdere leerjaren. Andere, minder opvallende vormen van versnelling, zoals het werken met graadklassen of met nog meer vergaande doorbrekingen van het jaarklassensysteem, zijn niet goed gedocumenteerd. Steenbergen et al. (2016) beoordeelden het beschikbare meta-analytische bewijs en concludeerden dat academische versnelling de academische prestaties van leerlingen aanzienlijk kan verbeteren. Een andere conclusie van deze en verschillende andere studies is dat er geen negatieve sociale of emotionele effecten zijn van versnelling bij CSF leerlingen, op korte noch op lange termijn (Bernstein et al., 2021; Hooegeveen, 2022; Hooegeveen et al., 2012), en dat het derhalve een vorm van aanpassing is die voor CSF leerlingen te overwegen valt.

c. Verrijking

Renzulli et al. (2021) definiëren verrijking als "... ervaringen en activiteiten die geen deel uitmaken van het reguliere curriculum, maar eerder het reguliere curriculum uitbreiden en verbeteren" (p. 185). Verrijkingsprogramma's kunnen positieve effecten hebben op de prestaties en het sociaal-emotioneel functioneren van CSF leerlingen (Kim, 2016; Reis et al., 2021). Kim synthetiseerde de huidige onderzoeken tussen 1985 en 2014 naar de effecten van verrijkingsprogramma's op hoogbegaafde leerlingen. In totaal werden 26 studies opgenomen in deze meta-analyse. Er werd gevonden dat verrijkingsprogramma's een positieve invloed hadden zowel op de academische prestaties als op de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen. Aangezien veel van het onderzoek naar verrijking is uitgevoerd door de ontwikkelaars van de verrijkingsprogramma's zelf (Renzulli et al, 2021), moeten we deze bevindingen met de nodige kritische zin bekijken. Een specifieke vorm van verrijking zijn zomerkampen voor CSF leerlingen, die mogelijkheden bieden om academische kennis te verdiepen, zelfvertrouwen op te bouwen en duurzame vriendschappen te sluiten met leeftijdsgenoten die ook cognitief sterk functioneren (Olszewski-Kubilius, 2003). In de VS hebben dergelijke programma's - vaak intensief en snel - voordelen op de lange termijn laten zien, vooral bij CSF leerlingen met een zwakkere socio-economische achtergrond, waaronder hogere aanwezigheids- en afstudeerpercentages (Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018). Het Duitse equivalent, de Schülerakademie (studentenacademie), biedt cursussen op hoog niveau en gezamenlijke leerervaringen voor CSF leerlingen, en verscheidene studies hebben positieve effecten op het vlak van motivatie, zelfeffectiviteit en sociale relaties laten zien (<https://www.deutsche-schuelerakademie.de>). Deelnemers aan dergelijke studentenacademies rapporteren vaak duidelijkere academische doelen en opgebouwde vriendschappen tot vele jaren na deelname. Samengevat kunnen we stellen dat zowel de Amerikaanse als Duitse zomercademies over het algemeen een positieve invloed uitoefenen op de persoonlijke, academische en sociale ontwikkeling van CSF leerlingen (Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018; Preckel et al., 2016).

d. Pull-out programma's

In een pull-out-programma, dat te beschouwen is als een specifieke vorm van verrijking, worden leerlingen elke dag of week gedurende een bepaalde periode gescheiden van niet-deelnemende leerlingen en apart geïnstrueerd, binnen of buiten hun school (Cash & Lin, 2022). Kim's meta-analyse (2016) ondersteunt eerdere meta-analyses die aantoonde dat pull-out programma's een positieve invloed hebben op de academische prestaties van CSF leerlingen. Echter, in tegenstelling tot Vaughn et al. (1991), die geen significante

impact op de sociaal-emotionele ontwikkeling vonden, suggereert Kim dat pull-out-programma's ook de sociaal-emotionele resultaten ten goede kunnen komen wanneer een breder scala aan aspecten dan het zelfconcept wordt meegenomen. De Graaf et al. (2021) vonden dat het volgen van pull-outprogramma's op basisscholen leidde tot betere prestaties in het secundair onderwijs. Cash en Lin, die een op zichzelf staand en een pull-out-programma vergeleken met de standaard onderwijsaanpak, vonden gemengde bevindingen. Op basis van hun bevindingen benadrukken zij de noodzaak om bij de evaluatie van programma's voor leerlingen met een hoog potentieel oog te hebben voor individuele verschillen. Zo blijkt de impact van een programma op het psychologisch welzijn van de leerlingen te interageren met individuele leerlingkenmerken. Het is dus belangrijk om te erkennen dat psychologisch welzijn slechts één van de vele factoren is die in overweging moeten worden genomen bij het kiezen en opzetten van een programma.

Nicholas et al. (2024) vermelden nog een belangrijk probleem: het risico bestaat dat pull-out-programma's de verantwoordelijkheid voor het lesgeven aan hoogbegaafde leerlingen kunnen wegnemen van de reguliere klasleerkracht. Het moet duidelijk zijn dat, ook wanneer leerlingen deelnemen aan een pull-out programma, er nog aanpassingen in hun programma in de reguliere klas wenselijk zijn.

e. Werken in niveaugroepen en voltijds hoogbegaafdheidsonderwijs

Werken in niveaugroepen is de praktijk van het groeperen van leerlingen op basis van hun bekwaamheid en/of academische prestaties over klassen heen. Dit kan parttime of fulltime zijn. We spreken van fulltime CSF onderwijs wanneer hoogbegaafde leerlingen enkel samen met andere hoogbegaafde leerlingen leren (Cash & Lin, 2022; Hoogeveen, 2008). De bevindingen over de effecten van dergelijk voltijds hoogbegaafdheidsonderwijs zijn gemengd, zowel wat prestaties als sociaal-emotioneel welzijn betreft (Cash & Lin, 2022; Hoogeveen, 2008). Het louter groeperen van hoogbegaafde leerlingen in speciale klassen ondersteunt hun prestatie of ontwikkeling niet. Het gaat erom of de instructie die ze in deze bijzondere setting krijgen ook aangepast is aan hun leerbehoeften (Plucker & Dilley, 2016). Zeidner en Schleier (1999) vonden bij leerlingen die voltijds hoogbegaafdheidsonderwijs hadden genoten een positievere houding ten opzichte van verschillende facetten van de schoolomgeving en een grotere tevredenheid met de school in het algemeen. Preckel et al. (2019) vonden betere prestatiewinsten voor wiskunde en geen negatief effect op het academische zelfbeeld van CSF leerlingen bij voltijds hoogbegaafdheidsonderwijs. In hun review van meta-analyses vonden Steenbergen-Hu et al. (2016) zes meta-analyses over parttime niveaugroepering voor hoogbegaafde leerlingen, die gemiddeld een positief en matig effect op de prestaties van hoogbegaafde leerlingen lieten zien. Over de impact van parttime of fulltime werken in niveaugroepen op niet-hoogbegaafde leerlingen, is er nauwelijks onderzoek gedaan.

f. Thuisonderwijs

Bij thuisonderwijs zorgen ouders zelf en geheel of grotendeels thuis voor het onderwijs aan hun kind(eren) (Valiente et al., 2022). Dit onderwijs kan allerlei vormen aannemen (Connolly-Sporing et al., 2024). Er zijn verschillende redenen voor ouders om de beslissing te nemen om hun kinderen of jongeren thuisonderwijs te geven. Als het om CSF leerlingen gaat, noemen Connolly-Sporing et al. (2024) ontevredenheid over

het onderwijs als voornaamste oorzaak: "Het gebrek aan intellectuele en academische uitdaging dat vaak wordt ervaren door gevorderde of hoogbegaafde leerlingen in formele schoolomgevingen" (p. 638). Hoewel sommige ouders van CSF leerlingen al vele jaren voor thuisonderwijs opteren, is er nagenoeg geen onderzoek verricht naar thuisonderwijs voor CSF leerlingen en de effecten ervan. Internationaal gezien is het dus onduidelijk hoeveel CSF leerlingen thuisonderwijs krijgen, hoe dat onderwijs er uit ziet en welke effecten het op hen heeft. In sectie 2.2 wordt kort ingegaan op een recent onderzoek van de Vlaamse onderwijsinspectie over de groeiende populariteit van huisonderwijs, de motieven daarvoor en de kwaliteit van het geboden onderwijs.

Concluderend is er een gebrek aan onderzoek naar de effecten van differentiatie voor CSF leerlingen. Er is een stevige wetenschappelijke basis met betrekking tot onderwijsversnelling. Die geeft aan dat versnellen zeer effectief is voor CSF leerlingen, met positieve effecten op de prestaties en meestal zonder problemen met betrekking tot sociale integratie in de nieuwe groep. Ook verrijking, en met name zomerprogramma's, leiden tot middelgrote tot grote positieve effecten op de academische en sociaal-emotionele ontwikkeling (dit laatste vooral voor middelbare scholieren). De bevindingen met betrekking tot pull-out programma's zijn gemengd, en speciale scholen of klassen voor CSF leerlingen leiden tot matig sterke positieve effecten. Vanwege het bijna onbestaande onderzoek naar thuisonderwijs is het geven van duidelijke beleidsaanbevelingen daarover, volgens Connolly-Spring et al. (2024), "voorbarig, (zo niet onmogelijk)" (p. 649), en hetzelfde geldt voor de effectiviteit van andere buitenschoolse particuliere initiatieven.

Over het algemeen kunnen we besluiten dat verschillende aanpassingen en programma's voor CSF leerlingen werken, afhankelijk van hun behoeften op een bepaald moment in hun schoolcarrière en de specifieke omstandigheden op school en thuis. Belangrijk bij de beslissing hoe het onderwijs aan CSF leerlingen best vormgegeven wordt, is het besef dat er geen 'one-size-fits-all' oplossing bestaat. Voor elk CSF kind of jongere moet rekening gehouden worden met zijn of haar individuele kenmerken en behoeften. Over het algemeen is één enkele onderwijsaanpak op de lange termijn niet voldoende voor CSF leerlingen. Meestal is een combinatie van ondersteuningsmodellen vereist, die in verschillende contexten kunnen worden geïmplementeerd, met inbegrip van speciale klassen.

1.3 Internationale context

Voldoen aan de educatieve en sociaal-emotionele behoeften van CSF leerlingen is noodzakelijk en uitdagend. Om een overzicht te krijgen van het hoogbegaafdheidsonderwijs in Vlaanderen, ontmoetten we in het kader van de bovengenoemde KVAB Denkerscyclus verschillende stakeholders en experts uit de praktijk, het beleid en het onderzoek (zie Inleiding). De algemene indruk was dat er veel zeer betrokken belanghebbenden zijn, wat resulteert in een aantal zeer goede praktijken. Het feit dat de KVAB onderwijs aan CSF kinderen en jongeren als onderwerp voor één van haar recente Denkerscycli heeft gekozen, getuigt van de relevantie van en maatschappelijke bezorgdheid over het thema. Daarvan getuigde eveneens de grote bereidheid van alle categorieën van belanghebbenden om mee te werken aan de Denkerscyclus. Zoals te verwachten viel, is er echter nog ruimte voor verbetering. In het tweede deel van dit Standpunt, gaan we

dieper in op die verbeterpunten. Maar alvorens dit tweede deel aan te vatten, geven we een beknopte schets van de historiek en actuele situatie van de educatieve omgang met CSF leerlingen in Europa in het algemeen, in twee belangrijke buurlanden, nl. Duitsland en Nederland, en ten slotte in Vlaanderen.

Europa

De verschillen tussen Europese landen wat betreft de identificatie van en de bepalingen omtrent CSF leerlingen zijn groot. VanTassel-Baska (2009) noemde de ontwikkeling van het hoogbegaafdheidsonderwijs in de Verenigde Staten een lappendeken, en dit geldt ook voor de Europese situatie. Hoogbegaafdheidsonderwijs heeft, naast wetenschappelijke, educatieve en sociale dimensies, een belangrijke politieke dimensie, die invloed heeft op mensen met een hoge bekwaamheid en tevens bepalend is voor sociale ontwikkeling en veranderingen in de maatschappij (Sekowski et al., 2019). Dat hoeft geen probleem te zijn, zolang kinderen en jongeren maar de kans krijgen om zich te ontwikkelen op een niveau dat aansluit bij hun mogelijkheden. Op basis van haar onderzoek naar het verleden, heden en de toekomst van hoogbegaafdheidsonderwijs in Europa, concludeerde Hoogeveen (ter perse) dat de meeste Europese landen over mogelijkheden beschikken om hoogbegaafde leerlingen te ondersteunen, maar dat dit in de praktijk niet altijd gebeurt. Veel landen kennen geen aparte scholen voor CSF leerlingen, maar nemen wel speciale maatregelen voor hen zoals verrijkingsprogramma's of speciale klassen voor CSF leerlingen. Sommige landen erkennen hoogbegaafdheid niet officieel, maar voldoen toch aan de behoeften van hoogbegaafde leerlingen door middel van flexibele programma's. In Griekenland heeft men nauwelijks oog voor de behoeften van hoogbegaafde leerlingen, terwijl het Finse curriculum differentiatie voor iedereen kent, inclusief de hoogbegaafden. Rusland heeft geen systematische aanpak voor hoogbegaafde leerlingen in het onderwijs, maar focust in plaats daarvan op Olympiades en speciale elitescholen, terwijl in Zwitserland hoogbegaafde leerlingen meestal reguliere lessen volgen met bepaalde verrijkingsmogelijkheden.

Een complicerende factor bij het geven van passend hoogbegaafdheidsonderwijs is dat de doelgroep niet homogeen is (Nicholas et al., 2024; Sekowski, 2019; Thomas, 2018). Waar de eerste theorieën over hoogbegaafdheid betrekking hadden op personen ("je bent hoogbegaafd of je bent het niet") en identificatie, waarbij hoogbegaafdheid als een meetbare en stabiele eigenschap wordt beschouwd (d.w.z. het hoogbegaafde kindparadigma), zijn de meest recente modellen gericht op transactie, talentontwikkeling en de effectuering van menselijke mogelijkheden (Dai & Chen, 2013; Lo & Porath, 2017). De neiging om meer nadruk te leggen op capaciteiten in plaats van op tekorten (Weyringer, 2013) - of hoe Siegle het omschreef op de ECHA-conferentie in Thessaloniki in 2024: "be a talent scout, not a deficit detective" (Siegle, 2024) - sluit meer aan bij de talentontwikkelingsvisie.

Hoogeveen (in druk) concludeert dat er in alle Europese landen nog steeds behoefte is aan meer bewustzijn van de behoeften van hoogbegaafde leerlingen en aan voor hen geschikte onderwijsvormen. De misvattingen van mensen over hoogbegaafden, hun behoefte aan ondersteuning en wat goed onderwijs voor hen inhoudt, beschouwt zij als de meest hardnekkige obstakels voor de ontwikkeling van speciale programma's en diensten voor hoogbegaafde en getalenteerde leerlingen. Het European Talent Support Network (ETSN) en de European Council for High Ability (ECHA) kunnen helpen om daar verandering in te brengen door kennis en ervaring te bundelen.

Duitsland

PISA-resultaten laten zien dat te weinig Duitse leerlingen op topniveau presteren. Leerlingen met lagere niveaus verbeterden in de afgelopen decennia hun score, die met hogere niveaus niet. Inventarisaties in het begin van de jaren 2000 met betrekking tot de ondersteuning van leerlingen in de onderwijssystemen van de deelstaten (Holling et al., 2001, 2004) waren cruciaal voor het verbeteren van de situatie voor CSF leerlingen in Duitsland en met name voor heel wat stimuleringsmogelijkheden die de afgelopen twee decennia voor hen zijn ontwikkeld. Alle deelstaten hebben scholen met hoogbegaafde klassen of speciale scholen voor hen. Er zijn veel manieren waarop versnelling mogelijk is (er is bijvoorbeeld vaak geen vereiste minimale leeftijd om de lagere school aan te vatten, het is mogelijk om een of meer klassen over te slaan en middelbare scholieren kunnen al deelnemen aan universitaire cursussen).

Veel scholen bieden verrijkingsactiviteiten aan, zoals naschoolse werkgroepen voor leerlingen, er zijn nationale zomerscholen voor middelbare scholieren en verschillende leerlingencompetities. Bovendien heeft Duitsland een lange traditie van stichtingen die intellectuele en financiële steun bieden in de vorm van ongeveer 300 verschillende soorten beurzen voor verdienstelijke scholieren en studenten, waarvan vele speciaal gericht zijn op CSF leerlingen. Ondersteuningsprogramma's voor CSF leerlingen met een lage socio-economische status of een migratieachtergrond zijn onder meer 'Talent im Land', 'Grips gewinnt', 'VorbilderAkademie' en 'Arbeiterkind.de'. Er zijn ook veel verschillende instellingen bij betrokken, zoals het expertisecentrum 'Bildung und Begabung', moederorganisaties zoals de 'Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind' (DGHK) en beroepsorganisaties. Veel van die ondersteuningsmogelijkheden vinden echter plaats buiten het reguliere klaslokaal. Om dit probleem aan te pakken, is in 2018 het belangrijke LemaS-project van start gegaan. Met de steun van het Federale Ministerie van Onderzoek, Technologie en Ruimte en de Deelstaten heeft een interdisciplinair onderzoeksnetwerk bestaande uit verschillende Duitse universiteiten, in samenwerking met scholen materialen en strategieën ontwikkeld om CSF leerlingen in het reguliere klaslokaal te ondersteunen. Het International Center for Giftedness Research (ICBF), onderdeel van de Universiteit van Münster, is ook een European Talent Center (ETSN). Eén van hun activiteiten is het aanbieden van een gekwalificeerde ECHA-lerarenopleiding. In vergelijking met Vlaanderen lijkt het erop dat de ondersteuning van CSF leerlingen eerder gericht is op prestaties dan op de noden en het welzijn van leerlingen. Hoewel behoeften en welzijn ook belangrijk zijn, ligt de focus van de meeste programma's sterker op het verhogen van prestaties en betrokkenheid en het voorkomen van onderpresteren. Ondanks veel positieve ontwikkelingen staat ook Duitsland voor uitdagingen op dit gebied. De strakke scheiding tussen de kleuterschool en de basisschool vormt bijvoorbeeld een uitdaging voor een coherente en doorlopende onderwijsaanpak voor CSF leerlingen. Duitsland heeft een systeem van vroege tracering, dat sterk wordt beïnvloed door socio-economische status. Er bestaan nog veel misvattingen over CSF leerlingen en hoogbegaafdheid en de opleiding van opvoeders en leerkrachten die sterker willen inzetten op hoogbegaafdheidsonderwijs is nog onvoldoende. En binnen het zorgstelsel is de verhouding leerling-schoolpsycholoog laag (gemiddeld 5.300 leerlingen per schoolpsycholoog) en ontbreekt er nog expertise.

Nederland

Wat betreft de PISA-studies is de situatie in Nederland vergelijkbaar met die in Duitsland: leerlingen met lagere niveaus verbeterden de voorbije jaren, maar leerlingen met hogere niveaus niet, wat resulteert in te weinig leerlingen met topprestaties. Nederland heeft een Nationaal Talent Centrum, het Nationaal Talent Centrum Nederland (NTCN), dat zich richt op professionals die werken met hoogbegaafde leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs of aanverwante instellingen en praktijken die ervoor zorgen dat deze professionals toegang hebben tot actuele en toepasbare kennis en expertise. Het doel is om voort te bouwen op bestaande kennis, praktische vragen te beantwoorden die direct beschikbaar zijn en mensen, organisaties en netwerken met elkaar te verbinden. Sinds de oprichting van het Nijmeegse Centrum voor de Studie van Hoogbegaafdheid (CBO, nu CBO Talentontwikkeling) onder leiding van Prof. Lianne Hoogeveen in 1988 zijn er veel stimuleringsprogramma's en -opties ontwikkeld. De initiële lerarenopleidingen besteden onvoldoende aandacht aan hoogbegaafdheidsonderwijs. Veel docenten in Nederland volgen de RITHA (Radboud Training on High Ability) training, een ECHA gekwalificeerde training. In de afgelopen jaren is in het kader van een groot, door de overheid gefinancierd project, 'Impact of Activities in Gifted Education' (IMAGE), onderzoek gedaan naar de impact van met grote overheidssubsidies gefinancierde projecten op Nederlandse scholen op het gebied van onderwijs van hoogbegaafden. In 2007 hebben hoogbegaafdheidsprofiel scholen hun krachten gebundeld in de vereniging Hoogbegaafdheidsprofiel scholen (BPS), die tot doel heeft de belangen van hoogbegaafdheidsprofiel scholen te behartigen in zowel het basis- als voortgezet onderwijs, kennisuitwisseling te bevorderen en bruggen te slaan binnen en buiten het basis- en voortgezet onderwijs. Per 1 mei 2025 zijn er 101 (kandidaat-)leden: 60 middelbare scholen en 41 basisscholen. Op het gebied van de geestelijke gezondheidszorg is er nog een gebrek aan kennis onder psychologen. In verschillende universiteiten wordt onderzoek gedaan naar hoogbegaafdheid. Zo heeft de Radboud Universiteit een onderzoeksteam 'Radboud Talent in Ontwikkeling (RATiO)', dat wetenschappelijk onderzoek verricht naar hoogbegaafdheid dat sterk gericht is op de inpassing ervan in de praktijk en het beleid van het onderwijs.

Vlaanderen

In 2023 keurde de Vlaamse Regering het decreet betreffende leerondersteuning goed, met maatregelen voor het gewoon onderwijs, de leerondersteuning en het buitengewoon onderwijs om het beleid rond onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften verder vorm te geven (Struyf et al., 2024). Struyf et al. namen dit als uitgangspunt om te pleiten voor inclusief onderwijs, waarbij inclusie vanzelfsprekend is en segregatie geen optie meer is. Hoewel dit streven naar inclusie zich richt op alle leerlingen, is het vooral gericht op leerlingen met leer-, ontwikkelings- of fysieke problemen.

Dat wil niet zeggen dat het Vlaamse onderwijs geen aandacht heeft voor CSF leerlingen. Het project Protocollering Diagnostiek (Prodia) ontwikkelde een Algemeen Diagnostisch Protocol voor scholen en CLB's van alle onderwijsnetwerken, dat streeft naar een meer gestandaardiseerde en kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding binnen een continuüm van zorg, gericht op handelingsgerichte diagnostiek. Dit protocol (zie: <https://prodiagnostiek.be/diagnostische-protocollen/algemeen-diagnostisch-protocol/>) wordt gebruikt als richtlijn voor diagnostiek, met verschillende fasen in een continuüm van zorg. Het vormt het bredere kader voor de verschillende Specifieke Diagnostische Protocollen, waarvan het Protocol Sterk Cognitief Functioneren er één is.

Brinckman en Floyd (2021) merkten echter op dat, hoewel het maatschappelijk belang van CSF leerlingen duidelijk is, er in Vlaanderen geen duidelijk en specifiek beleid is voor deze leerlingen, in tegenstelling tot leerlingen met andere leerbehoeften en -noden waarvoor wel aparte structurele financiering en ondersteuning bestaan.

De toenemende aandacht voor de CSF leerlingen komt tot uiting in speciale scholen voor CSF leerlingen, studentencompetities, honoursprogramma's voor universiteitsstudenten, extra uren voor zorg, meer aandacht voor CSF in de lerarenopleidingen en speciale opleidingsprogramma's voor docenten. Er zijn ouderorganisaties en particuliere centra gericht op deze doelgroep. In 2020 investeerde de Vlaamse overheid voor het eerst specifiek voor CSF leerlingen in onderwijs en zorg. Er werden twaalf ankerscholen en één expertisecentrum aangesteld met als doel andere scholen te professionaliseren in het ondersteunen van CSF leerlingen en het verbeteren van de empirische onderbouwing van deze ondersteuning. Dit 'Voorbeeldscholenproject' werd in 2023 uitgebreid ('Ondersteuningsbeleid CSF leerlingen', 2023-2028), waarbij 20 ankerscholen en een interuniversitair Expertisecentrum betrokken zijn, een samenwerking tussen de universiteiten van Leuven, Antwerpen en Gent. Naast het uitvoeren en verspreiden van onderzoek naar CSF leerlingen, ondersteunt het Expertisecentrum de ankerscholen bij het evalueren van de effectiviteit van hun interventies en coördineert het hun professionele lerende netwerken met andere scholen (zie ook Tekstvak 4). Vanaf september 2022 hebben Vlaamse scholen meer wettelijke mogelijkheden om leerlingen secundair onderwijs te versnellen. Om scholen te ondersteunen bij het implementeren van deze versnelling zijn richtlijnen ontwikkeld binnen het Ondersteuningsbeleid CSF (Leidraad voor Versnellen, LEV; Van Hyfte, s.d.), om scholen te helpen bij het nadenken over de mogelijkheden, gevolgen en mogelijke stappen van versnelling. De KU Leuven herbergt tevens het Leuven Talent Centre of Flanders, onderdeel van het European Talent Support Network (ETSN), dat Europese samenwerking op dit terrein beoogt. Daarnaast lijkt er een opkomst te zijn van particuliere advies- en ondersteuningscentra voor deze leerlingen. Er is heel wat documentatie die scholen, ouders en andere belanghebbenden kan informeren. Vertegenwoordigers van het Vlaams kabinet zien echter nog uitdagingen, zoals oplossingen voor uitzonderlijk CSF leerlingen en dubbel bijzondere CSF leerlingen (d.w.z. leerlingen met enerzijds hoge cognitieve capaciteiten en anderzijds kenmerken van een leer-, ontwikkelings- en/of gedragsprobleem). Ze stellen ook voor om evaluatiestudies te doen waarin wordt nagegaan of onderwijsaanpassingen het beoogde effect op CSF leerlingen hebben.

2. Reflectiepunten en aanbevelingen

De reflecties en aanbevelingen die we in dit tweede deel van het Standpunt presenteren, zijn in belangrijke mate gebaseerd op de informatie en de documentatie die we in het kader van de KVAB Denkerscyclus tijdens schoolbezoeken en interviews met de diverse stakeholders hebben verzameld en op de besprekingen die in de Stuurgroep van deze Denkerscyclus zijn gevoerd. Uiteraard hebben we ook gebruik gemaakt van onze eigen expertise op het terrein van CSF. Zoals eerder aangegeven (zie 1.1) zijn deze reflecties en aanbevelingen te situeren binnen het perspectief van talentontwikkeling.

2.1 Opvattingen en houdingen

Op basis van de interviews werd opgemerkt dat kwesties met betrekking tot CSF leerlingen tegenwoordig serieus worden genomen, maar ook dat er misvattingen en ambivalente houdingen bestaan ten opzichte van CSF leerlingen en het draagvlak daarvoor. Deze misvattingen en houdingen zijn deels gebaseerd op verkeerde dichotomieën tussen rechtvaardigheid versus uitmuntendheid of welzijn versus prestaties. Vertegenwoordigers van de Europese Unie, evenals Prof. Wouter Duyck (Universiteit Gent), stellen dat typische scholen niet zijn toegerust om het probleem te begrijpen of te identificeren, en volgens Dirk Van Damme, internationaal onderwijsexpert, is er een inclusieve focus op rechtvaardigheid en welzijn met de veronderstelling dat prestatie negatief gerelateerd is aan welzijn

"Het is raar om anders te zijn dan de rest van de klas: je wilt populair zijn. Maak hoogbegaafd onderwijs zo normaal mogelijk en weerleg het stigma rond het lievelingetje van de leraar zijn." (vertegenwoordigers van middelbare scholieren)

"Veel scholen zijn ervan overtuigd dat ze oog moeten hebben voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Tot tien jaar geleden ging daarbij alle aandacht uit naar leerlingen die vanwege een beperking of leer- en gedragsproblemen moeilijkheden ondervinden op school, en vielen CSF leerlingen helemaal uit de boot. Tegenwoordig beseffen de meeste scholen dat ze ook naar CSF leerlingen moeten kijken." (vertegenwoordiger van de pedagogische begeleidingscentra)

Op basis van deze reflecties formuleren we de volgende aanbevelingen:

- Om programma's voor CSF leerlingen goed te kunnen implementeren, is het belangrijk om de opvattingen en houdingen van leraren ten opzichte van CSF leerlingen te kennen en te beoordelen (Plunckett & Kronberg, 2011). **Het veranderen van attitudes kost veel tijd** en is noodzakelijk.
- Het is belangrijk dat er duidelijkheid komt **over definities en paradigma's** rondom CSF leerlingen.
- Als dat duidelijk is, moeten alle belanghebbenden samen bepalen wat de doelen zijn van het **ondersteunen van CSF leerlingen**.
- Er lijkt nog steeds het idee te bestaan dat het streven naar **uitmuntendheid tegengesteld is aan gelijke kansen in het onderwijs en dat streven naar welbevinden en naar sterke leerprestaties onverzoenbaar is. Dit zijn mythen!**
- **Misvattingen** bij leerkrachten, ouders en leerlingen moeten worden ontkracht met behulp van **wetenschappelijke onderbouwing. Een hoog cognitief vermogen moet worden gezien als iets positiefs**, en het moet duidelijk zijn dat er verschillende talentdomeinen zijn.
- Er is nood aan een **integratieve aanpak** in het onderwijs waarin CSF leerlingen worden opgenomen.
- Elke school zou een **expert(team) op het gebied van CSF leerlingen** moeten hebben, zodat het perspectief van de CSF leerlingen wordt meegenomen in elke discussie over onderwijsaangelegenheden.
- **Woorden zijn belangrijk.** Zorg ervoor dat in de communicatie iedereen weet waar het precies over gaat.

2.2 Verantwoordelijkheden en professionalisering

Uit de vele gesprekken met de verschillende stakeholders in het kader van de KVAB Denkerscyclus is gebleken dat de meerderheid van hen erg betrokken is bij dit onderwerp, en dat er een sterk samenwerkingsverband gegroeid is tussen onderzoek, beleid en praktijk, enz. onder meer dankzij de grote inzet van het expertisecentrum TALENT. Er moet wel meer duidelijkheid komen over wie waarvoor precies verantwoordelijk is. Zo stelden de EU-geïnterviewden de vraag wie (best) verantwoordelijk is voor de diagnostiek van CSF leerlingen in Vlaanderen. Dergelijke onduidelijke bevoegdheden zijn trouwens in heel Europa te zien. Wat zeker beter kan en moet worden, is de kwaliteitscontrole. Er is ook behoefte aan meer kennis en expertise over CSF leerlingen. Binnen de lerende netwerken die zijn opgezet in het kader van het Ondersteuningsbeleid CSF leerlingen van de Vlaamse Overheid is de professionalisering van de leraren van de betrokken scholen gratis (d.w.z. gefinancierd door de overheid). Maar leraren van scholen die niet in een lerend netwerk zitten dienen op te zoek gaan naar betalende professionaliseringsmogelijkheden, wat vaak een grote uitdaging is vanwege het lage budget dat daarvoor beschikbaar is. De meeste geïnterviewden zijn het erover eens dat het onderwerp in de initiële lerarenopleiding thuishoort maar bestuurders en docenten van deze instellingen geven aan dat er geen ruimte meer is voor dit onderwerp in het curriculum. Dit leidt tot onzekerheid bij leerkrachten, terwijl zij 'empowered' zouden moeten worden, zodat er niet altijd een CSF specialist nodig is (informatie van CLB-vertegenwoordigers).

"Professionalisering van leraren is dé sleutel om de ondersteuning van CSF leerlingen te verbeteren" (vertegenwoordigers van CLB's en leersteuncentra)

"Het inkopen van expertise over CSF stelt scholen voor een financieel probleem." (vertegenwoordigers van de professionele en academische lerarenopleidingen)

Privétrainingen voor scholen en individuele leraren worden o.m. aangeboden door Spring-stof en Excentra, die zich primair richten op de cognitief getalenteerde leerlingen die in hun school niet voldoende aan hun trekken komen. Maar er is meer 'evidence-based content' nodig, wat alleen mogelijk is als men vlotte toegang heeft tot onderzoek. Hoewel materiaal uit andere landen zoals Nederland kan worden gebruikt, is dat zelden rechtstreeks bruikbaar en zijn aanpassingen nodig.

Volgens een zeer recent rapport van de Vlaamse Onderwijsinspectie (<https://www.vlaanderen.be/onderwijsinspectie/opdrachten/onderzoeken/rapport-huisonderwijs-ontwikkelingen-en-resultaten-2019-2024> - <https://ap.lc/vJYQo>) is het aantal leerplichtigen dat individueel huisonderwijs volgt de afgelopen jaren zowel in absolute cijfers als procentueel sterk toegenomen. Het aantal leerlingen dat individueel huisonderwijs genoot steeg de voorbije 10 jaar van 1.054 naar 3.471. Minder uitgesproken is de stijging, vooral vanaf 2020-2021, van het collectief huisonderwijs (d.w.z. ouders die samen of afwisselend voor het onderwijs van de kinderen instaan of onderwijs verstrekt in niet-erkende en niet-gesubsidieerde privéscholen). Daar zien we in 10 jaar tijd een stijging van 1.291 naar 2.303 leerlingen. Uit een bevraging van de motieven voor individueel huisonderwijs volgens de ouders van kinderen met leeftijd basisonderwijs kwam naar voren dat in 6,12% van de gevallen cognitief sterk functioneren als argument voor thuisonderwijs werd gegeven, en eenzelfde vraag aan de kinde-

ren met leeftijd secundair onderwijs leverde een gelijkaardig percentage op (6,20%). Op basis van deze informatie komen we tot de volgende aanbevelingen:

- Er zou meer 'evidence-based' kennis en expertise over leerlingen beschikbaar moeten zijn, niet alleen voor leraren, maar ook voor professionals in het onderwijszorgsysteem, artsen en ouders. Ook ouders en andere belanghebbenden dienen op de hoogte te worden gebracht van het beschikbaar documentatiemateriaal.
- Het is van het grootste belang dat leraren, maar ook andere professionals die betrokken zijn bij de ondersteuning van CSF leerlingen, over de kennis en vaardigheden beschikken die nodig zijn om aan de zorg- en onderwijsbehoeften van CSF leerlingen te voldoen. Al deze professionals moeten weten dat er misvattingen over dit onderwerp bestaan en moeten in staat zijn om deze misvattingen te ontcrachten, met behulp van beschikbare literatuur en wetenschappelijk onderzoek. Het Project Talent biedt een door de overheid gefinancierde training voor leraren van scholen die in hun netwerk zitten. Dit is een intensief navormings- en begeleidingstraject van minimaal een jaar, binnen een professioneel lerend netwerk en begeleid door een gekozen ankerschool die op haar beurt daarbij ondersteund wordt door het Expertisecentrum Talent; zo'n 15% van de basis- en secundaire scholen in Vlaanderen heeft al deelgenomen aan dit professionaliseringstraject. Deze trainingen worden elk jaar geëvalueerd aan de hand van (pre-post) enquêtes (cf. jaarverslagen). Voor leerkrachten van andere scholen zijn er eveneens **nascholingsmogelijkheden**, maar die zijn tegen betaling.
- Het thema CSF moet **geïntegreerd worden in de initiële opleiding** voor leerkrachten en professionals in de geestelijke gezondheidszorg, waar onderwerpen zoals misvattingen omtrent CSF, cognitief potentieel en factoren die van invloed zijn op leren en talentontwikkeling, identificatie en ondersteuning van CSF aan bod dienen te komen.
- Om de kwaliteit van de ondersteuning van CSF leerlingen te garanderen, moet de **kwaliteitscontrole** door de inspectiediensten worden verbeterd. Het onderwerp CSF leerlingen moet een expliciet en standaard onderdeel van de inspectie van scholen zijn, niet alleen wanneer de school een officieel programma voor deze leerlingen heeft. Met andere woorden, de vraag: "wat doet uw school voor CSF leerlingen?" moet bij elke inspectie expliciet worden gesteld.
- **Thuisonderwijs** kan voor sommige CSF leerlingen een oplossing zijn. De (centrale) Examencommissie, die leerlingen secundair onderwijs de kans biedt een getuigschrift of diploma secundair onderwijs op eigen tempo te behalen via zelfstudie en daarover examen af te leggen in het examencentrum in Brussel, kan hierin een nuttige rol spelen. Er is echter meer ondersteuning en controle van thuisonderwijs nodig, specifiek gericht op CSF leerlingen, zoals verplichte registratie en jaarlijkse beoordeling van deze leerlingen (Connolly-Sporing et al., 2024; Vlaamse Onderwijsinspectie, 2025), om er zeker van te zijn dat ze kwaliteitsvol onderwijs krijgen dat aansluit bij hun behoeften.
- Ten slotte moet er **meer aandacht zijn voor kansarme CSF leerlingen** zoals kinderen en jongeren met een hoog cognitief potentieel met een migratieachtergrond of een lage SES, die te vaak niet geïdentificeerd worden, dus niet het onderwijs krijgen dat ze nodig hebben.

2.3 Ondersteuning van CSF leerlingen

In Vlaanderen is er, zoals eerder vermeld, veel materiaal beschikbaar dat kan helpen om de ondersteuning van CSF leerlingen te verbeteren. Het feit dat de meeste basisscholen in Vlaanderen zowel kleuter- als basisonderwijs aanbieden is voordelig, omdat het een vroege identificatie en doorlopende ondersteuning van CSF leerlingen mogelijk maakt, zonder potentieel hinderlijke overgangen.

Ook het open onderwijssysteem, het feit dat elk diploma secundair onderwijs toegang geeft tot het hoger onderwijs, en dat thuisonderwijs wettelijk is toegestaan, geven ruimte voor flexibiliteit in het onderwijs, wat voor CSF leerlingen erg belangrijk is. De mogelijkheid om centrale examens af te leggen om een erkend diploma secundair onderwijs te behalen zonder naar school te gaan, vergemakkelijkt versnelling als onderwijsmaatregel. Het feit dat 20% van de leerlingen die examens afleggen bij deze Examencommissie jonger is dan verwacht, laat zien dat deze opportuniteit wordt gebruikt om te versnellen en om een individuele studieplanning te maken. Hoewel examens in de laatste klas van de basisschool toegelaten en gebruikelijk zijn, is er in Vlaanderen geen gestandaardiseerd centraal examen op dit niveau. Scholen moeten dit dus zelf organiseren. Dat is jammer, want de meeste CSF leerlingen accelereren reeds op de basisschool.

“Laat ons de bureaucratische rompslomp en de vergaderoverlast sterk reduceren en in plaats daarvan veel meer tijd besteden aan de begeleiding en ondersteuning van de leerlingen.”
(vertegenwoordigers van CLB's en leersteuncentra)

Het goed uitgebouwde zorg- en begeleidingssysteem voor leerlingen en scholen in Vlaanderen biedt mogelijkheden voor meer aandacht voor en betere ondersteuning van CSF leerlingen, al is ook hier meer afstemming en samenwerking nodig.

Vlaanderen kent verscheidene voorbeelden van zeer goed onderwijs voor CSF leerlingen, waaronder de geselecteerde Ankerscholen binnen het Ondersteuningsbeleid CSF. In het kader van de KVAB Denkerscyclus bezochten we de basisschool De Kleine Icarus in Gent, die voorziet in een goed uitgewerkt systeem van binnenklasdifferentiatie aangevuld met (klasexterne) verrijking en versnelling voor CSF leerlingen. Ook bezochten we de middenschool De Stroom in Leuven, die leerlingen van de eerste twee jaren van het secundair onderwijs helpt bij het vinden van hun potentieel en talenten door projectweken te organiseren, die hen de mogelijkheid biedt om individueel te werken tijdens 'flexuren' en die training van executieve functies aanbiedt. Veel scholen hebben echter (nog) geen uitgewerkt programma voor CSF leerlingen. De vier huidige strategieën die scholen nu gebruiken, nl. remediëring, compensatie, differentiatie en dispensatie, volstaan niet voor deze leerlingen en moeten worden aangevuld met strategieën van verrijking, versnelling, en het versterken van krachten. Hoe CSF leerlingen geïdentificeerd en aangepast ondersteund worden, is helemaal afhankelijk van de individuele school, wat leidt tot gemiste CSF leerlingen, en deze situatie is nog urgenter voor CSF leerlingen met kwetsbare achtergrondkenmerken.

Ankerscholen kunnen een voorbeeld zijn voor andere scholen wat betreft de identificatie en ondersteuning van CSF leerlingen. Het blijft echter een uitdaging om de scholen buiten dit netwerk te bereiken. Daarnaast is er meer documentatie nodig over de aanpak

van CSF leerlingen, zowel in de scholen die behoren tot dit netwerk als in scholen die daar geen deel van uitmaken.

Ook in het hoger onderwijs krijgen niet alle CSF studenten de nodige uitdagingen. Er zijn weliswaar honoursprogramma's, die vooral in de opleidingen wiskunde en de andere STEM gebieden te vinden zijn, maar minder in andere opleidingen. De middelen die naar CSF studenten gaan zijn beperkt. Jongeren kunnen vanaf de leeftijd van 15 jaar hoger onderwijs aanvatten op voorwaarde dat ze een diploma secundair onderwijs hebben, maar universiteiten en hogescholen lijken niet goed voorbereid op deze bijzondere groep studenten. De Vlaamse Studentenvereniging schreef een waardevol rapport met 18 aanbevelingen om het hoger onderwijs voor CSF studenten te verbeteren. Samengevat pleiten ze voor meer verbreding en verdieping van lesmateriaal, extra masterclasses, workshops en honoursprogramma's voor excellente studenten, en ondersteuning voor wedstrijden en beurzen. Ze willen verder dat docenten als klankbord fungeren, dat er meer flexibiliteit komt in vrijstellingen en examenvormen, dat studenten meer autonomie en 'agency' wordt geboden in de lessen en dat studenten met hoge scores dezelfde kansen op feedback krijgen als andere studenten. Ze bepleiten ook dat stages en extracurriculaire engagementen meer worden gewaardeerd, 'microcredentials' worden gepromoot en meer aandacht wordt besteed aan de psychologische begeleiding van CSF studenten. Ten slotte vragen ze dat er docententrainingen worden georganiseerd om docenten te leren omgaan met CSF studenten en dat excellente studenten de kans zouden krijgen om medestudenten te helpen bij hun studie (<https://vvs.ac/standpunt/standpunt-excelleren-in-het-hoger-onderwijs-2/>).

Als antwoord hierop ontwikkelde het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs in samenwerking met Expertisecentrum Talent de Leidraad Cognitief Sterk Functioneren: Richtlijnen voor een inclusief beleid in (de transitie naar) het hoger onderwijs (<https://www.siho.be/nl/publicaties-en-e-learning/cognitief-sterk-functioneren>).

Tekstvak 4. Project Talent

Het Expertisecentrum Talent is ontstaan uit Project TALENT, een samenwerking tussen KU Leuven, Universiteit Antwerpen en Universiteit Gent, dat in 2017 van start ging en als SBO-project gefinancierd werd door het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek. De missie van het interuniversitair centrum is om beter inzicht te krijgen in de psychosociale, motivationele en leerontwikkeling van CSF kinderen en jongeren en in hoe de onderwijs- en thuisomgeving deze ontwikkeling kan bevorderen. Daarnaast is het doel om deze wetenschappelijke inzichten te gebruiken om het onderwijs en de zorg voor CSF leerlingen te versterken.

Sinds 2020 werkt Expertisecentrum Talent samen met (momenteel) 20 ankerscholen in een door de Vlaamse Overheid gefinancierd project ('Ondersteuningsbeleid CSF leerlingen'). Met de steun van het centrum organiseren ankerscholen professionele leernetwerken waarin ze 'evidence-informed' onderwijspraktijken delen en de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes van leraren in andere Vlaamse of Nederlandstalige scholen in Brussel (zowel lager als secundair onderwijs) ondersteunen. Deelname aan deze lerende netwerken is geheel kosteloos.

Project Talent speelt een cruciale rol in deze startfase. In onze interviews met verschillende stakeholders werd duidelijk dat project Talent echt het verschil maakte en de situatie van CSF Leerlingen in Vlaanderen al verbeterde. Hun uitdaging is nu om nog meer scholen in de lerende netwerken te betrekken, "We zijn er nog niet. Een effectief en duurzaam CSF beleid implementeren op scholen vraagt tijd en prioriteit" (Prof. Karine Verschueren, directeur Expertisecentrum Talent).

Meer informatie over Project Talent is te vinden op hun website:
<https://www.projecttalent.be/>

Op basis van deze reflecties adviseren wij het volgende:

- Zorg voor een **holistische aanpak met een grote verscheidenheid aan methoden** in alle niveaus van het Vlaams onderwijs.
- Leraren moeten leerlingen helpen hun potentieel te **vinden**.
- Voor kansarme leerlingen kan **front-loading** nodig zijn. Front-loading is "het proces van het voorbereiden van leerlingen op geavanceerde inhoud en creatief en kritisch denken voorafgaand aan identificatie of voordat cursussen op gevorderd niveau worden aangeboden" (Briggs et al., 2008, p. 137). Met andere woorden, kansarme leerlingen moeten de kans krijgen om ervaringen met geavanceerde (leer)taken op te doen voordat ze op CSF gescreend en gediagnosticeerd worden.
- Over het algemeen moet er in alle niveaus van het onderwijs een sfeer zijn waarin **cognitieve vaardigheden worden gekoesterd**.
- Het onderwijs moet **aansluiten bij het niveau van talentontwikkeling** en de geboden maatregelen moeten op elkaar voortbouwen.
- **Project Talent** (zie Tekstvak 4) is een zeer goede bron van informatie over CSF zowel voor leerlingen en hun ouders als voor scholen, leraren en andere professionals die hun visie op en ondersteuning van CSF leerlingen willen optimaliseren. Wetenschappelijke inzichten, tools en materialen worden verspreid via een online Talentplatform (www.projecttalent.be) en een nieuwsbrief.
- Er zijn verschillende beleids- en praktijkgerichte **publicaties** die stakeholders kunnen helpen bij de ondersteuning van CSF leerlingen.
- **De M-cirkel**, die in het Katholiek Onderwijs Netwerk is ontwikkeld als kader voor actiegerichte reflectie en coaching, is weliswaar niet specifiek ontwikkeld voor CSF leerlingen, maar **kan ook voor CSF leerlingen worden gebruikt**. De vier strategieën die in de M-cirkel worden genoemd – remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren – moeten echter worden aangevuld met bijkomende, krachtige strategieën voor CSF leerlingen, zoals verrijking, versnelling en andere aanpassingen van het onderwijs die het leren en de prestaties van CSF leerlingen kunnen versterken.
- **Kijk over de grenzen heen**. Ervaringen in andere landen, zoals LemaS in Duitsland, de Begaafdheidsprofielscholen en het Kenniscentrum Hoogbegaafdheid in Nederland kunnen het CSF onderwijs in Vlaanderen helpen en inspireren. Op Europees niveau biedt de European Council for High Ability (ECHA) inspiratie en informatie over ondersteuningsmogelijkheden en op internationaal niveau is er de (Amerikaanse) National Association of Gifted Children (NAGC). Er worden

verschillende conferenties georganiseerd door ECHA, de World Council of Gifted and Talented Children (WCGT) en NAGC. Deze conferenties bieden de mogelijkheid om meer te weten te komen over recent onderzoek en om andere mensen te ontmoeten die met CSF leerlingen werken, wat inspirerend kan zijn en kan leiden tot nieuwe manieren om CSF leerlingen te onderwijzen en te ondersteunen.

2.4 Identificatie

In Vlaanderen worden veel verschillende methoden gebruikt voor de identificatie van CSF leerlingen. Deze omvatten gestandaardiseerde cognitieve capaciteitentests, vragenlijsten en checklists, gedragsobservaties, respons op interventie, zelfselectie, nominaties of interviews (bijvoorbeeld over de ontwikkelings- en onderwijsgeschiedenis van een leerling). De domeinen die aan bod komen, zijn onder meer cognitieve vaardigheden, behoeften, interesses en motivatie, academische prestaties en het ontwikkelingsniveau van domeinspecifieke vaardigheden, en tekenen van overmatige prikkelbaarheid en intensiteit. In de interviews met de stakeholders tijdens de Denkerscyclus kwam geregeld een ambivalente houding ten opzichte van cognitieve vaardigheidstests naar voren, waarbij men de eigen op ervaring of gevoel gebaseerde inschatting van een CSF leerling als informatiever beoordeelde dan de resultaten op de genoemde identificatie-instrumenten. Over het algemeen zijn er geen algemeen geldende bindende identificatiemethoden, -instrumenten en -criteria in Vlaanderen. De ankerscholen van het Project Talent hanteren een aanpak die de nadruk legt op **dynamische (in tegenstelling tot éénmalige) identificatie** en het belang van het gebruik van **meerdere informanten en informatiebronnen**. De website van Project Talent informeert over signaleringsprocessen en -instrumenten die scholen kunnen inzetten.

Er zijn daarnaast ook andere nuttige instrumenten beschikbaar. Project Talent biedt zelfrapportageschalen voor het achterhalen van de interesses, zelfconcept, motivatie, academische gedragsmatige en emotionele betrokkenheid van leerlingen. De door VOKA ondersteunde en door de UGent begeleide Talentcenters en het door de Vlaamse Overheid geïnitieerde Columbus-project bieden handvatten om schoolloopbaan- en beroepskeuzes van leerlingen onderwijs te ondersteunen. Al in 2003 beoordeelde het project Protocollering Diagnostiek (Prodia) het beschikbare diagnostisch materiaal voor CSF leerlingen en in 2019 publiceerden ze het PRODIA-protocol "Specifiek Diagnostisch Protocol bij Cognitief Sterk Functioneren". Dit protocol bevat kwaliteitsnormen en richtlijnen voor identificatie van CSF leerlingen in onderwijscontexten. Maar het protocol is niet structureel ingebed in scholen of CLB's en er is geen systematische kennis over het gebruik ervan.

"Elk kind in onze school kan een kraai zijn" (leerkracht van De Kleine Icarus in Gent; school biedt Het Kraaiennest aan, een verrijkingsklas voor CSF leerlingen op deze school)

"Je hoeft geen etiket op een CSF leerling te plakken om te erkennen dat deze leerling een leernood heeft" (vertegenwoordiger van een Leersteuncentrum)

Tijdens de interviews die in het kader van de Denkerscyclus plaatsvonden verwezen verschillende groepen van stakeholders naar een op behoeften gebaseerde benadering van identificatie en ondersteuning van CSF leerlingen, die overeenkomt met het differentiatieparadigma inzake CSF dat in paragraaf 1.1 van dit rapport werd gepresenteerd. Maar de specifieke behoeften bleven vaak onduidelijk, evenals het identificatieproces en hoe dit kon worden gevalideerd. Bovendien bleef het doel van de identificatie onduidelijk. Het verhogen van het welbevinden, de sociale vaardigheden, executieve functies, motivatie en het bieden van passende uitdaging werden vaak als doelen genoemd. Het verbeteren van prestaties en cognitieve talentontwikkeling werden minder spontaan genoemd, wat erop zou kunnen wijzen dat het ondersteunen van prestaties en uitmuntendheid minder aandacht krijgt.

Binnen het zorgcontinuüm gehanteerd binnen (buitengewoon) onderwijs, CLB's en leersteuncentra is de uitbreiding van zorg gericht op leerlingen met leer- en gedragsproblemen en handicaps voor wie de basiszorg en verhoogde zorg niet volstaan. Er is echter geen expliciete vermelding van CSF leerlingen, wat het risico vergroot dat zij over het hoofd worden gezien. De binnen het Katholiek Onderwijs Vlaanderen ontwikkelde M-cirkel biedt een gestructureerd instrument voor een oplossingsgerichte onderwijsbegeleiding en -interventie, die kan helpen bij het in kaart brengen van en inspelen op de behoeften van leerlingen, ook van CSF leerlingen. Het startpunt van CSF identificatie ligt vaak bij het optreden van problemen, wat zorgt voor een oververtegenwoordiging van geïdentificeerde jongens. Het identificeren van leerlingen met een minderheidsachtergrond, zoals leerlingen met een migratieachtergrond en/of uit gezinnen met een lage SES, is extra moeilijk. Deze leerlingen hebben vaak te maken met lagere verwachtingen van leraren en lagere cijfers, en het beschikbare identificatiemateriaal onderschat hun cognitief potentieel (De Leersnyder, 2017).

"Meisjes verstoppert zich en maken expres fouten, ook in IQ-tests" (vertegenwoordiger van een particulier centrum)

Identificatie van CSF in het universitair en niet-universitair hoger onderwijs vormt eveneens een probleem. Deze instellingen beschikken wel over een stevig uitgebouwde inclusieve, op behoeften gebaseerde aanpak om leerlingen te identificeren voor wie het leertempo om de een of andere reden te snel gaat, maar niet voor CSF leerlingen voor wie dit te laag ligt. Ook in het hoger onderwijs blijft de identificatie van CSF studenten een uitdaging die meer aandacht verdient.

"Veel hoogbegaafde leerlingen worden niet opgemerkt en geholpen, maar zolang er zich geen probleem stelt, wordt er niet tot actie overgegaan" (vertegenwoordiger hoger onderwijs)

Op basis van deze reflecties doen we de volgende aanbevelingen om de identificatie van CSF leerlingen uit alle niveaus van het Vlaams onderwijs te verbeteren (zie ook Tekstvak 3):

- **Zoek actief en tijdig naar potentieel in alle leerlingen**, met erkenning van hun maatschappelijke achtergrond. CSF leerlingen verdienen kansen om hun potentieel te verkennen en te demonstreren. Het is belangrijk om stimulerende en

bemoedigende leermogelijkheden te bieden die deze verkenning mogelijk maken voordat dit potentieel wordt geïdentificeerd ('Eerst koesteren, dan vinden!'). Dit is vooral belangrijk voor CSF leerlingen die tot dan toe minder leerkansen hebben gekregen. Bovendien moeten identificatiestrategieën op basis van potentieel, kracht en prestaties een aanvulling vormen op de huidige benaderingen, zodat er identificatie plaatsvindt vooraleer er problemen ontstaan.

- **Verbreed talentdomeinen:** Vaak worden wiskunde en Nederlands als de voornaamste talentdomeinen beschouwd; andere domeinen, zoals natuurkunde, geschiedenis of sociale wetenschappen, dreigen over het hoofd te worden gezien.
- **Professionaliseer de identificatie.** Verduidelijk **het concept van 'op behoeften gebaseerde' identificatie en de doelstellingen ervan, en stel duidelijke criteria** voor identificatie op.
- **Gebruik de beschikbare goede instrumenten.** Er is een gebrek aan kennis over tests voor het meten van intelligentie en cognitieve vaardigheidstests, en er circuleren misvattingen die het verantwoord gebruik ervan verhinderen. Het handboek "Ontwikkelen van cognitief talent" van Project Talent bevat heel wat nuttige informatie over dit onderwerp en dit Project verzorgt ook lezingen en e-learnings hierover. Het Prodia-protocol biedt een goede combinatie van psychologische en educatieve identificatie-benaderingen en doet veel suggesties op de verschillende zorgniveaus.. Kortom, **streef ernaar dat de bestaande goede informatie en instrumenten inzake CSF leerlingen in alle CLB's, pedagogische begeleidingsdiensten, enz. en scholen beschikbaar zijn.**
- **Ontwikkel instrumenten voor het identificeren van CSF leerlingen met een minderheidsachtergrond, en zorg dat deze instrumenten beantwoorden aan de specifieke vereisten voor deze doelgroep** (bijv. lokale of groepsspecifieke normen verzamelen voor beschikbare tests; gebruik maken van observaties en/of interviews; identificeren via leerpotentieeltests in plaats van statische vaardigheidstests; 'frontloading' en 'respons to intervention' inschakelen, waarbij men CSF leerlingen tracht te identificeren door eerst uitdagende leerkansen aan te bieden en na te gaan hoe ze daar op reageren en daarvan leren).
- Leraren zijn cruciaal bij het identificeren van CSF leerlingen, maar zonder de nodige specifieke training en ondersteuning kunnen zij dat niet. Daarom moeten specifieke documentatie en trainingen **worden ontwikkeld en geëvalueerd om de diagnostische competenties van leerkrachten te ondersteunen.** De observatie-tool "kijkwijzer" van het Project Talent, die in 2026 wordt gevalideerd, is een goed voorbeeld daarvan.
- Om de identificatie van CSF leerlingen in Vlaanderen te verbeteren, is het belangrijk om **de gebruikte identificatieprocessen te evalueren** en na te gaan wie thans wordt geïdentificeerd of uit de boot valt en hoe dat komt. Er is al nuttig onderzoek gedaan naar de oordelen van leraren (bijv. Lavrijsen & Verschueren, 2020) en naar leerlingen uit minderheidsgroepen (bijv. Agirdag & De Leersnyder, 2024), maar er zijn meer systematische gegevens nodig.

2.5 Ouderverenigingen, particuliere centra voor diagnose en begeleiding

Uit interviews die in het kader van de KVAB Denkerscyclus met ouders en professionals van particuliere centra voor diagnose en begeleiding van CSF leerlingen zijn gevoerd, bleek dat er de voorbije jaren een grote druk was, om zelf "tot handelen over te gaan". In sommige gevallen ging die druk gepaard met groot psychisch leed. Ouders rapporteerden over het gebrek aan begrip en uitdaging van hun CSF kinderen op school, de ambivalentie, de stress en de eenzaamheid die hun kinderen op school ervaren, wat wordt ondersteund door onderzoeksresultaten van Project Talent (Ramos et al., 2024). Ouders meldden dat hun kinderen niet de juiste instructie of ondersteuning van hun leraren kregen. Sommige CSF leerlingen kregen op school wel mogelijkheden om individueel te werken, aldus de ouders. Maar, zoals elke leerling, hebben ook CSF leerlingen nood aan de juiste instructie en de daarbij horende persoonlijke contacten.

"Er zijn veel kinderen met speciale behoeften en de groep van CSF leerlingen staat achteraan in de rij..."

"Je moet vechten om iets voor je CSF kind gedaan te krijgen" (vertegenwoordigers van ouders van CSF leerlingen)

En compenserende maatregelen, zoals 'buiten-gewoon' onderwijs dat door private centra tijdens of na de schooluren speciaal voor CSF leerlingen worden georganiseerd, hebben als probleem dat daar een stevig prijskaartje aan hangt, waardoor deze extra onderwijskansen voor CSF leerlingen sterk afhankelijk worden van hun socio-economische achtergrond.

"De uitdagingen die CSF leerlingen krijgen zijn geen echte uitdagingen, maar gewoon meer van hetzelfde"

"Als CSF leerlingen een extra taak krijgen die ze helemaal alleen moeten én kunnen uitvoeren, leren ze nauwelijks iets" (vertegenwoordigers van ouders van CSF leerlingen)

Als gevolg van de bovengenoemde toegenomen maatschappelijke druk, kenden we in Vlaanderen de voorbije jaren een toename van het aantal particuliere centra voor diagnose en begeleiding van CSF leerlingen, die gedeeltelijk de lacunes in het onderwijs- en zorgsysteem aanpakken met betrekking tot identificatie van CSF, ondersteuning van en onderwijs aan CSF leerlingen, counseling van ouders, trainingen voor leraren en andere professionals, en belangenbehartiging. Er zijn echter geen specifieke initiatieven voor CSF leerlingen met een lage socio-economische status of een migratieachtergrond, die nog minder vaak worden geïdentificeerd en ondersteund.

"Onderwijs is gratis, maar jammer genoeg niet voor die leerlingen die op school onvoldoende aan hun trekken kunnen komen en noodgedwongen daarbuiten hulp moeten zoeken" (vertegenwoordigers van ouders van CSF leerlingen)

Bijzondere aandacht en zorg verdienen de uitzonderlijk CSF leerlingen en hun ouders. Zij kampen met nog meer zorgen en ondervinden nog meer stress, maar stoten vaak op nog meer onbegrip, zelfs van andere ouders van CSF leerlingen. Verscheidene ouders van uitzonderlijk CSF leerlingen waar in het kader van de KVAB Denkerscyclus mee werd

gesproken, rapporteerden over het leed en de trauma's die hun kinderen ervaren hadden op school. Soms ging dit zo ver dat deze kinderen naar het buitengewoon onderwijs dienden te worden doorverwezen of dat thuisonderwijs als enige oplossing overbleef, tenminste voor ouders die over de nodige middelen daarvoor beschikten. De keuze van deze ouders voor thuisonderwijs voor hun (uitzonderlijk) CSF leerlingen was dus vaak geen positieve keuze. Het was eerder de laatste oplossing die zij nog zagen, na jaren van grote zorgen over het traject dat hun kind in het gewoon onderwijs had afgelegd, over de moeilijke relatie met hun leeftijds- of klasgenoten, en van frustratie over de talrijke mislukte pogingen om met de school in gesprek te gaan over hun CSF kind en naar oplossingen te zoeken binnen de school. Er werd door deze ouders dan ook sterk opgeroepen tot de oprichting van speciale klassen of scholen voor deze uitzonderlijk snel vorderende leerlingen (zie o.m. de open brief die Spring-stof op 3 april 2025 stuurde aan de minister van Onderwijs en verschillende andere Vlaamse politici, met als titel: Waarom Spring-stof, een speciaal project voor uitzonderlijk begaafde kinderen nu nodig is.).

*"Ouders van andere hoogbegaafde leerlingen zeggen dan: dat dit geen uitzonderlijke hoogbegaafdheid is, je pronkt te veel met je kind" Of: "'Je bent je kind te veel aan het pushen; doe eens normaal' ...
"Hoogbegaafde kinderen lijken in de ogen van vele mensen niet te bestaan" (vertegenwoordigers ouders van (uitzonderlijk) hoogbegaafde leerlingen)*

We erkennen dat de bovenstaande commentaren en reflecties niet per se een compleet en objectief beeld schetsen van de problematiek van de (uitzonderlijk) CSF leerlingen in het Vlaamse onderwijs. Maar dat er meer geluisterd moet worden naar de noodkreten van deze ouders en deze leerlingen betere ondersteuning verdienen, staat buiten kijf. We doen daarom de volgende aanbevelingen:

- **Ouders hebben gemakkelijk toegankelijke, 'evidence-based' informatie nodig over (uitzonderlijk) CSF leerlingen** en ze moeten beter geïnformeerd worden over de beschikbare informatie. Ouders informeren zich vaak via sociale media, maar daar ontbreekt kwaliteitscontrole en kunnen misvattingen worden verspreid. Private centra en commerciële instellingen kennen evenmin een kwaliteitscontrole en ook zij verstrekken niet altijd 'evidence-based' informatie over CSF leerlingen.
- Voor sommige uitzonderlijk CSF leerlingen **kan 'buiten-gewoon' onderwijs in speciale groepen** nodig zijn. Dit kan zomerscholen, pull-out-programma's, of speciale klassen met voltijdse groepering omvatten.
- Hiaten in het onderwijs- en zorgsysteem voor CSF leerlingen worden thans gedeeltelijk ingevuld door privé initiatieven. Dit privé aanbod is evenwel prijzig en geografisch niet goed gespreid. **Deze hiaten in het systeem moeten gedicht worden** (zie paragraaf 2.1: Verantwoordelijkheden en professionalisering) zodat **de onderwijskansen van (uitzonderlijk) CSF leerlingen minder afhankelijk worden van hun familiale achtergrondkenmerken** en om de **kwaliteit van de overgebrachte inhoud** beter te waarborgen.
- Er moet in alle scholen ruimte zijn voor open en waarderende communicatie over de omgang met CSF leerlingen, zoals rondetafelgesprekken die de uitwisseling en samenwerking tussen ouders en scholen verzekeren, met de steun van de CLB's.

2.6 Onderzoek

Het grootste deel van het onderzoek rond CSF leerlingen in Vlaanderen gebeurt binnen Project/Expertisecentrum Talent. Er wordt o.m. onderzoek gedaan naar de overtuigingen van leerkrachten i.v.m. CSF (Elke Struyf, Katelijne Barbier en Vincent Donche, UAntwerpen), de motivatie en het engagement van CSF leerlingen en de rol van ouderlijke opvoeding en leerkracht-leerling interacties (Bart Soenens, Maarten Vansteenkiste, Anne-Fleur Bogaert, UGent, Jeroen Lavrijsen, Karine Verschueren, Alicia Ramos, KU Leuven), het onderpresteren van CSF leerlingen (Alicia Ramos, Jeroen Lavrijsen, Karine Verschueren, KU Leuven; Sabine Sypré, Bart Soenens, Maarten Vansteenkiste, UGent), kwetsbare groepen van CSF leerlingen (Femke Vandenbroucke, Alicia Ramos, Karine Verschueren, KU Leuven), sociale relaties met peers (Sofie Hendrix, Alicia Ramos, Karine Verschueren, KU Leuven) (zie ppw.kuleuven.be/talent). Buiten het Project Talent netwerk wordt o.m. onderzoek verricht naar CSF leerlingen en wiskunde in het kleuter- en lager onderwijs (Bert De Smedt, KU Leuven).

Ondanks de grote impact van en waardering voor dit wetenschappelijke werk, ook internationaal, leerden gesprekken met deze onderzoekers in het kader van de KVAB Denkerscyclus dat de wetenschappelijke kennisbasis over CSF nog heel wat leemtes vertoont. Onder meer rond de identificatie van CSF leerlingen ligt er nog werk op de plank. Er is nood aan meer domein- en contextspecifieke definities en operationalisaties van cognitief talent, die rekening houden met de aard en de eisen van de opleiding van de leerling (Wouter Duyck, UGent) en die het concept verbreedt naar het topniveau in verschillende inhoudsdomeinen. De onderzoekers waren het verder over eens dat ze meer inspanningen moeten doen om de resultaten en implicaties van hun onderzoek naar de klaspraktijk te brengen. Maar ze beseften dat dit een proces van lange duur is. Tenslotte maakten zij zich zorgen over de beperkte financieringsmogelijkheden van het onderzoek op dit terrein.

Algemeen gezien gebeurt er in Vlaanderen heel wat onderwijsonderzoek en dat onderzoek staat internationaal ook goed aangeschreven. In verhouding hiermee is het onderzoek naar CSF leerlingen eerder schaars. Dat bleek ook op de laatste tweejaarlijkse conferentie van de internationaal toonaangevende European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI 2025) in Graz. In zijn openingslezing wees conferentievoorzitter Roland Grabner er expliciet op dat het onderzoek, ook binnen EARLI, zich te weinig richt op de ontwikkeling van het potentieel van leerlingen. Het motto van de conferentie was dan ook 'Realising Potentials through Education: Shaping Minds and Brains for the Future'. Er is dus nood aan meer wetenschappelijk onderzoek naar de leernoden en de ondersteuning van CSF leerlingen, ook in Vlaanderen.

Op basis van het bovenstaande hebben we de volgende suggesties voor onderzoek rond CSF:

- **Processen en criteria voor identificatie.** Hoe kunnen we betrouwbare en valide assessments opzetten in specifieke groepen? Hoe kan ervoor gezorgd worden dat deze instrumenten in de praktijk effectief worden ingeschakeld?
- **Effectiviteitsonderzoek.** Het is belangrijk om de effecten van programma's voor CSF leerlingen te onderzoeken, m.i.v. de invloed ervan op hun leerprestaties

en de ontwikkeling van hun leerpotentieel. Verder moeten belangrijke onderwijshervormingen worden ondersteund met longitudinaal onderzoek specifiek gericht op CSF leerlingen en het aanpakken van onderzoeksvragen zoals:

- Wat houden veeleisende leerdoelen en een kennisrijk curriculum in in de diverse studierichtingen, hoe worden ze geïmplementeerd voor CSF leerlingen en met welk resultaat?
 - Hoe worden de resultaten van centrale toetsen gebruikt voor CSF leerlingen en wat zijn de effecten daarvan?
 - Hoe kunnen we CSF leerlingen uit kwetsbare milieus beter identificeren en ondersteunen?
 - Hoe kunnen we "dubbel bijzondere" leerlingen beter identificeren en ondersteunen?
- **Longitudinaal onderzoek naar talentontwikkeling in domeinen.** De onderzoekers van Project Talent hebben al veel relevant onderzoek gedaan naar talentontwikkeling en de rol van de sociale- en leeromgeving en motiverende factoren daarin. Er zijn echter nog belangrijke onopgeloste vragen zoals:
 - Wat zijn universele mechanismen van leren, wat zijn specifieke mechanismen van de ontwikkeling van talent in welbepaalde domeinen?
 - Wat voor soort mechanismen voeden en bevorderen excellentie? Hoe kunnen ze in het onderwijs worden toegepast?
 - **Systematisch monitoringsysteem.** Voor het verbeteren van het onderwijs zou het belangrijk zijn om een systematische beoordeling uit te voeren van ook zachte indicatoren zoals zelfbeeld, motivatie en groei-mindset, en informatie over hoe goed het met leerlingen van scholen gaat. Om Prof. Maarten Vansteenkiste (Universiteit Gent) te citeren: "Centrale toetsen betreffen leeruitkomsten ... Maar de vraag is: wat is de motor om tot uitstekende leerresultaten te komen? Wat is de drijvende kracht daarachter?"
 - Tot slot willen we pleiten voor een **interdisciplinair onderzoeksconsortium** rond CSF leerlingen en talentontwikkeling waarin de in Vlaanderen beschikbare krachten uit de psychologie (bv. schoolpsychologie, ontwikkelingspsychologie, talentontwikkeling, cognitieve psychologie, motivatiepsychologie), onderwijskunde (bv. lerarenopleiding, algemene didactiek, vakdidactiek, instructietechnologie, onderwijs-effectiviteit) en eventueel andere disciplines, zoals sociologie of economie, worden gebundeld.

2.7 Transfer

Transfer van kennis en informatie tussen onderzoek, beleid en praktijk is cruciaal voor een succesvolle en duurzame ondersteuning van CSF leerlingen. Tijdens de KVAB Denkerscyclus is er met veel belangrijke stakeholders uit deze drie domeinen gesproken en merkten we telkens veel openheid en interesse in het thema "zorg voor talent". Binnen het Project Talent is er bovendien een uitgebreid netwerk opgebouwd waarin de drie domeinen vertegenwoordigd zijn en is er ook een klankbordgroep gevormd waar vertegenwoordigers van deze drie terreinen deel uitmaken. Wat de transfer betreft, zijn er dus al heel wat bruikbare structuren beschikbaar en connecties gelegd.

Transfer van onderzoek naar praktijk en vice versa: Bestaande infrastructuur zoals de CLB's, pedagogische begeleidingsdiensten, leersteuncentra, Talent Centers en private centra rond CSF leerlingen kunnen hierbij een belangrijke rol spelen. Er moet echter voor worden gezorgd dat de expertise over CSF in voldoende mate aanwezig is in deze structuren, en dit is niet altijd het geval. Project Talent vormt een belangrijk en succesvol strategisch partnerschap tussen onderzoek en praktijk (én beleid) inzake CSF. Leerpunt, dat in 2022 is opgericht met als doel de onderwijspraktijk te versterken via wetenschappelijke inzichten, biedt zeker ook mogelijkheden voor deze transfer. Zo kreeg het Expertisecentrum Talent recent van Leerpunt de opdracht om een reviewstudie te maken voor de onderwijspraktijk over effectieve onderwijsaanpassingen voor cognitief sterk functionerende leerlingen.

Transfer van beleid naar praktijk en vice versa is belangrijk om het thema CSF leerlingen structureel te verankeren in de onderwijspraktijk. Daarom dienen officiële eindtermen, onderwijsdoelen en leerplannen mede opgesteld en geformuleerd te worden vanuit het perspectief van CSF leerlingen. De EU expert Marco Montanari, die in het kader van de Denkerscyclus hierover werd geïnterviewd, stelde dat "midden de vele andere problemen die de scholen en het onderwijs hebben, de aandacht voor CSF vaak ondergesneeuwd raakt". Er zijn nog andere aspecten waarvoor transfer van beleid naar praktijk nodig is, zoals: het opnemen van het thema CSF leerlingen in de basisopleiding van leerkrachten, het zorgen voor kwaliteitscontrole, en het meenemen van het CSF perspectief in belangrijke hervormingen van het onderwijs- en zorgsysteem. In het interview met Prof. Elke Struyf (Universiteit Antwerpen), auteur van het rapport "Evolutie naar scholen voor iedereen" (2024) leerden we dat, hoewel reguliere scholen ondersteuning krijgen vanuit leersteuncentra en het buitengewoon onderwijs, deze expertise momenteel niet geïntegreerd is in het zorgsysteem van de reguliere scholen. Dit werkt niet efficiënt. Daarom pleit de Commissie Inclusief Onderwijs in bovengenoemd rapport (2024) voor een volledig inclusief onderwijs tegen 2040. Het plan is om deze expertise te integreren in het reguliere onderwijs en multidisciplinaire teams op te richten die aangepast onderwijs kunnen bevorderen voor leerlingen die specifieke zorg nodig hebben. Binnen deze multidisciplinaire teams zal het belangrijk zijn om ook expertise op het gebied van CSF op te nemen, aangezien dit momenteel niet onder de bevoegdheid of focus van de leersteuncentra en het buitengewoon onderwijs valt. Dit is een niet te missen opportuniteit!

Transfer tussen onderzoek en beleid en vice versa zorgt er enerzijds voor dat in het onderwijs rond CSF gewerkt wordt op basis van de best beschikbare wetenschappelijke inzichten, en anderzijds dat het wetenschappelijk onderzoek op dit terrein relevant en bruikbaar is.

Tekstvak 5. Lessen uit het Duitse LemaS-project met betrekking tot overdracht

- Verandering in scholen heeft veel tijd nodig!
- Transfer heeft een derde partij nodig die het proces organiseert en begeleidt.
- Schoolnetwerken zijn belangrijk en leraren hebben extra middelen en tijd nodig om elkaar te ontmoeten, aan gezamenlijke projecten te werken, enz.

- Er kan niet van uit worden gegaan dat verworven competenties in het veld blijven; Er moeten maatregelen worden genomen om duurzaamheid te waarborgen. Het is een continu proces.
- Scholen moeten in staat zijn om ontwikkelde materialen e.d. aan te passen aan hun situatie, wat effectiviteitsonderzoek uitdagend maakt, maar kwaliteitscontrole is nodig omdat concepten in de praktijk gaandeweg "verloren" kunnen gaan.
- Het beleid speelt een cruciale rol in de structurele verankering van het thema.
- Transfer is een onderzoeksthema op zich!

Op basis van deze reflecties formuleren we de volgende aanbevelingen in verband met transfer:

- Zorg ervoor dat al wie over expertise omtrent CSF moet beschikken, de nodige en juiste kennis ontvangt. Voor die kennisoverdracht is een **permanent expertisecentrum nodig** dat specifiek op CSF leerlingen gericht is en kennis deelt met relevante onderwijsactoren (zoals bijv. Kenniscentrum Hoogbegaafdheid in Nederland). Vandaag wordt die kennisdeling in Vlaanderen gerealiseerd door het Expertisecentrum Talent binnen het Ondersteuningsbeleid CSF (e.g., Talent platform, Nieuwsbrief), maar het is niet duidelijk wat er zal gebeuren als dit project zou eindigen.
- Lerarenopleidingen zouden gebaat zijn bij een **gemeenschappelijk kerncurriculum** dat centrale terminologie en kerninhoud standaardiseert. **Expertise over CSF leerlingen moet in alle ondersteunende diensten in onderwijs (CLB's, pedagogische begeleidingsdiensten, leersteuncentra) worden gewaarborgd**, liefst onder de vorm van een kern- of expertiseteam.
- Succesvolle transfer kan gebaat zijn bij de inzet van expertise van derden. De ervaring met het Duitse LEMAS project heeft geleerd dat zonder inzet van derden de opgebouwde concepten, expertise en realisaties op termijn dreigen verloren te gaan.
- **Tracht ook de scholen in Vlaanderen te bereiken die (nog) niet deelnemen aan de lerende netwerken van het Ondersteuningsbeleid CSF.** Lukt dit niet, dan dreigt er een "Mattheüseffect op schoolniveau m.b.t. CSF leerlingen", aldus Pedro De Bruyckere (Algemeen directeur Leerpunt).
- Het kan nuttig zijn om een **overdrachtsconsortium op te richten** dat alle belanghebbenden omvat - leerlingen, ouders, praktijkmensen, onderzoekers en beleidsmakers - en dat regelmatig (bijvoorbeeld jaarlijks) bijeenkomt.

3. Conclusie en vooruitzichten

Wat de identificatie en ondersteuning van CSF leerlingen betreft, beschikt Vlaanderen over een aantal troeven, specifieke middelen en opportuniteiten, maar staat het ook voor uitdagingen.

Realisaties, troeven, opportuniteiten en uitdagingen

Tijdens de KVAB Denkerscyclus hebben we veel zeer goed geïnformeerde en betrokken belanghebbenden en organisaties ontmoet, op alle onderwijsniveaus en binnen alle sectoren van de zorg. Het bewustzijn van de nood aan systematische ondersteuning van CSF leerlingen bij beleidsvoerders is sterk toegenomen, getuige de investering van middelen voor het Ondersteuningsbeleid CSF en het feit dat het decretaal kader op belangrijke punten is aangepast om beter tegemoet te komen aan de onderwijsnoden van CSF leerlingen. Er is een kader voor diagnostische besluitvorming en goed diagnostisch materiaal beschikbaar dankzij de ontwikkelde protocollen binnen Prodia. Expertisecentrum Talent realiseerde heel wat onderzoek rond CSF dat van groot belang is voor Vlaanderen en internationale erkenning geniet, bouwde al een groot netwerk van scholen en andere betrokken actoren uit, en verspreide kennis, materialen en tools met het onderwijsveld via het Talent platform, nieuwsbrieven en studiedagen. Ankerscholen delen binnen het Ondersteuningsbeleid CSF hun kennis en praktijkexpertise met andere scholen en versterken de evidence-base van hun eigen praktijken. Ook pedagogische begeleidingsdiensten zetten het thema CSF expliciet op de agenda. Vele Vlaamse onderwijs- en zorginstellingen – van kleuteronderwijs tot hoger onderwijs – hebben een CSF beleid of werken daaraan. Diverse private centra, die vaak ook goede contacten onderhouden met het bovengenoemd netwerk, vangen CSF leerlingen op die om de een of andere reden in het reguliere systeem van onderwijs en zorg op onvoldoende advies en steun kunnen rekenen. Leerpunt biedt mogelijkheden voor bredere transfer van wetenschappelijke kennis en goede praktijken in het Vlaamse onderwijs.

Het Vlaamse onderwijssysteem heeft verscheidene **troeven** om van de zorg voor CSF leerlingen een succes te maken. Het systeem van gecombineerde kleuter- en lagere scholen, dat wijd verbreid is in Vlaanderen, biedt een groot potentieel voor vroegtijdige identificatie en doorlopende opvolging en ondersteuning van CSF leerlingen (met o.m. vlotte doorstroming, goede uitwisseling tussen leerkrachten uit beide onderwijsniveaus, vlotte implementatie van versnelling en/of verrijking in specifieke domeinen voor CSF leerlingen). Het secundair onderwijs biedt veel mogelijkheden voor talentontwikkeling en is erg open wat toegangsmogelijkheden tot het hoger onderwijs betreft. Vrijwel elk diploma secundair onderwijs geeft toegang tot hoger onderwijs (behalve o.m. studies geneeskunde, tandheelkunde, sommige kunstopleidingen), thuisonderwijs is toegestaan, centrale examens zijn goed uitgebouwd en beschikbaar voor iedereen. Er is een uitgebreid systeem van begeleiding en zorg (bijv. CLB's, pedagogische begeleidingsdiensten, leersteuncentra, private centra...). In universiteiten en hogescholen groeit het bewustzijn dat CSF leerlingen bijzondere aandacht en zorg verdienen en worden initiatieven daartoe ondernomen. De jaarlijkse onderwijsuitgaven per leerling zijn volgens een recente OESO-vergelijking relatief hoog en hoger dan in bijvoorbeeld Duitsland of Nederland. Ten slotte wijst het feit dat de KVAB een Denkersprogramma en een Standpunt aan het thema CSF heeft gewijd op de erkenning van het maatschappelijk belang ervan voor Vlaanderen.

Er zijn echter ook **uitdagingen** met betrekking tot de ondersteuning van CSF leerlingen in Vlaanderen. In het Vlaamse onderwijs is de relatie tussen de socio-economische status van leerlingen en hun leerprestaties (de zogenaamde socio-economische gradiënt) een van de grootste van alle OESO-landen. De leerresultaten van leerlingen nemen af in Vlaanderen, zoals blijkt uit internationale studies en Vlaamse peilingstoetsen. Hetzelfde vinden we weliswaar in verscheidene andere Europese landen zoals Duitsland en Nederland; maar de verliezen zijn echter groter in Vlaanderen en treffen zowel de onderste als de bovenste percentielen van de leerlingenpopulatie, zoals internationaal onderwijsexpert Dirk Van Damme meermaals beklemtoonde. Daarnaast is er een toenemend aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs, voortijdige schoolverlaters, leerlingen die (soms reeds op zeer jonge leeftijd) van school worden uitgesloten, en leerlingen die noodgedwongen thuisonderwijs volgen.

In een longitudinale studie van het Project Talent, die van basis- tot hoger onderwijs liep, vonden de onderzoekers in de groep van top 10% leerlingen op het gebied van cognitieve vaardigheden een aanzienlijk aantal leerlingen die onderpresteerden of die een maladaptief motivatieprofiel vertoonden, inz. in het secundair onderwijs en de overgangperiode van secundair naar hoger onderwijs (Ramos et al., 2019; 2023). Er lijkt dus een discrepantie te bestaan tussen de behoeften en bekwaamheden van CSF leerlingen en de leerkansen en uitdagingen die het onderwijs hen biedt, en deze kloof is voor uitzonderlijk CSF leerlingen nog groter. Hun potentieel wordt onvoldoende erkend, ze ervaren onvoldoende leerwinst, leren niet hoe ze moeten leren en worden niet voldoende uitgedaagd, wat leidt tot een algeheel verlies van talent. Dit verlies is waarschijnlijk niet eenvoudig op te lossen en heeft vele oorzaken, waaronder:

- De eindtermen en doelstellingen zijn te laag om ook voor CSF leerlingen voldoende uitdaging te bieden. *"De eindtermen zijn bedoeld als minimumdoelen, maar worden de facto gebruikt als referentiepunten voor het onderwijs aan alle leerlingen"*, aldus internationaal onderwijsexpert Dirk Van Damme.
- De sterke focus op gelijke onderwijskansen en op het welzijn van leerlingen heeft tot een miskenning van de waarde van cognitieve leerprestaties en van excellentie geleid.
- Het huidige lerarentekort vermindert de beperkte middelen en ruimte beschikbaar om CSF leerlingen te ondersteunen.
- Kennis over CSF is nog niet algemeen aanwezig bij alle leraren, CLB-ers, pedagogisch begeleiders en andere onderwijsondersteuners.
- Scholen en leraren hebben een hoge mate van autonomie en schoolleiders spelen een centrale rol. Daardoor hangt het soms van individuele inzichten en voorkeuren af of er in een klas of op een school al dan niet aandacht wordt besteed aan CSF leerlingen.
- Leerlingen met een kwetsbare achtergrond stoten op extra hindernissen in het Vlaams onderwijssysteem, waardoor hun kansen op succes beknot worden.

In Vlaanderen verhoogt de veelzijdigheid en complexiteit van het systeem van begeleiding en zorg het risico op diffusie van de verantwoordelijkheid voor CSF leerlingen. Een aantal recente onderwijshervormingen brengen **risico's** voor CSF leerlingen met zich mee, waarmee rekening moet worden gehouden. De introductie van centrale toetsen, die bedoeld zijn als maatstaf voor de kwaliteit van de school, brengt het risico met

zich mee dat scholen hun onderwijs gaan afstemmen op deze tests en daardoor het onderwijs minder gaan richten op die leerlingen die sowieso al een hoog resultaat op die tests zullen behalen. Een kennisrijk curriculum dat "de lat voor iedereen hoger legt", biedt misschien nog niet genoeg uitdaging voor (uitzonderlijk) CSF leerlingen. Ten slotte zal de grote onderwijshervorming in de richting van een inclusief schoolconcept van alle actoren uit de onderwijssector veel tijd en energie vergen. De combinatie van de voornoemde hervormingen zou ertoe kunnen leiden dat er – opnieuw – vooral aandacht zal besteed worden aan de zwakkere leerlingen. Immers, "de veranderingen zullen hoe dan ook extra middelen vereisen en het gevaar bestaat dat CSF leerlingen als eerste uit de boot zullen vallen", aldus Pedro de Bruyckere (Algemeen directeur Leerpunt). Aan de andere kant biedt de ingezette overstap naar 'Scholen voor iedereen' in het Vlaamse onderwijs kansen om ook het onderwijs voor CSF leerlingen te verbeteren. Maar dat zal enkel mogelijk zijn wanneer er binnen de op te richten multidisciplinaire zorgteams ook voldoende expertise op het terrein van CSF aanwezig is.

CSF leerlingen en talentontwikkeling zijn relatief nieuwe domeinen van onderzoek, beleid en praktijk. Er zijn dus niet alleen kennislacunes in het onderwijs, maar er is ook sprake van structurele ondervertegenwoordiging van deze thema's in het onderzoek. Er is een gebrek aan systematisch ingebedde standaarden voor identificatie en ondersteuning van CSF leerlingen, een gebrek aan systematische documentatie van CSF programma's, en een gebrek aan richtlijnen voor de curricula van de lerarenopleidingen. Er lijkt ook een gebrek te zijn aan systematische kwaliteitscontrole met betrekking tot CSF leerlingen, wat overigens reeds werd aangehaald in het Rapport van de Commissie Beter Onderwijs (Brinckman en Versluys, 2021), waarin geadviseerd werd om de mate waarin een school CSF leerlingen – en bij uitbreiding alle leerlingen – uitdaagt, een vast element te maken in de evaluaties van scholen door de Vlaamse onderwijsinspectie.

Focussen op CSF leerlingen en talentontwikkeling kan tot slot de ontwikkeling van scholen in het algemeen stimuleren, omdat kennisrijk, kwaliteitsvol en uitdagend onderwijs en instructiestrategieën die op de sterktes van elke leerling zijn gericht, het potentieel van alle kinderen helpt te realiseren. Het creëert met andere woorden geen nieuwe selectieve privileges, maar zorgt integendeel voor sociale mobiliteit, aldus internationaal onderwijsexpert Dirk Van Damme en Prof. Wouter Duyck (Universiteit Gent). Het ontwikkelen van het potentieel van alle leerlingen, inclusief zij die (uitzonderlijk) cognitief sterk functioneren, op een billijke en eerlijke manier en ongeacht hun socio-culturele achtergrond, is geen luxe, maar vormt de kerntaak van het onderwijs.

Aanbevelingen in een notendop

1. Alle leerlingen hebben cognitief potentieel, maar er zijn grote interindividuele verschillen in potentieel en in daaruit voortvloeiende leerprestaties. Hoog potentieel is geen probleem, maar iets positiefs dat we moeten koesteren. Dit heeft niks met elitarisme te maken.
2. Om hun cognitief potentieel te ontdekken en te realiseren, moeten CSF leerlingen gedurende hun hele leertraject kansen, aanmoediging, hulp en instructie krijgen die aansluit bij hun leermogelijkheden en -behoeften.

3. De (h)erkenning, prikkeling en ondersteuning van CSF kinderen en jongeren, los van hun geslacht, etniciteit of socio-economische achtergrond, draagt ook wezenlijk bij aan sociale cohesie en rechtvaardigheid en zorgt voor algehele duurzame maatschappelijke vooruitgang.
4. Om CSF kinderen en jongeren optimaal te ondersteunen, is een tijdige en goede signalering van groot belang. Cognitieve sterkte manifesteert zich in vele vormen, kan evolueren in de tijd en gaat gepaard met een breed palet aan persoonskenmerken.
5. Goede ondersteuning van CSF leerlingen vereist aangepaste leertrajecten met versnellende, verrijkende, en/of verdiepende leerkanalen, zowel binnen als buiten de gewone klas- en schoolcontext. Een flexibele afwisseling of combinatie van ondersteuningsmaatregelen werkt het best.
6. Een belangrijke doorbraak in het onderwijs en de zorg voor CSF leerlingen kwam er in 2020, wanneer de Vlaamse Regering daarin voor het eerst specifiek en substantieel investeerde. Dit Ondersteuningsbeleid Cognitief Sterk Functionerende leerlingen is verlengd tot 2028. Om dit beleid te borgen en verder te implementeren zal ook na 2028 overheidssteun nodig blijven.
7. Er zijn waardevolle instrumenten voor de diagnose en ondersteuning van CSF leerlingen ontwikkeld, maar die zijn nog onvoldoende verankerd in het Vlaams onderwijs- en zorgsysteem.
8. Omdat leraren en andere zorgverstrekkers cruciaal zijn bij de identificatie en ondersteuning van CSF leerlingen, dient geïnvesteerd te worden in hun professionalisering op dit terrein, via kwaliteitsvolle en betaalbare pre-service en in-service opleidingen.
9. De zorg voor en ondersteuning van CSF leerlingen dient structureel te worden opgenomen in alle niveaus van het onderwijs, in de begeleidingsdiensten van leerlingen en scholen, en in de externe kwaliteitscontrole door de Onderwijsinspectie.
10. De recent aangekondigde onderwijshervorming in de richting van inclusief onderwijs en het bijhorende plan om binnen de inclusieve scholen een multidisciplinair team op te richten voor leerlingen die specifieke zorg nodig hebben, biedt ook kansen voor de verbetering van de aanpak van CSF leerlingen, op voorwaarde dat men in die teams ook expertise op het gebied van CSF voorziet.
11. Het toenemend aantal private centra voor de diagnose en ondersteuning van CSF kinderen en jongeren en soms ook voor de begeleiding van scholen in de uitwerking van een CSF beleid, vult een leemte op, zeker wat betreft uitzonderlijk CSF kinderen en jongeren. Hun aanbod is echter vaak prijzig en een externe kwaliteitscontrole ontbreekt.
12. Alle stakeholders dienen op te komen voor de belangen van CSF leerlingen, met bijzondere aandacht voor CSF leerlingen met kwetsbare achtergrondkenmerken.

Referenties

- Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2024). Against the odds: Predictors of academic success and excellence in majority-minority schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(3), 273–297. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2385938>
- Agirdag, O., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1–50. <https://doi.org/10.1177/016146811311500305>
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830–845. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Breit, M., Brunner, M., Molenaar, D., & Preckel, F. (2022). Differentiation hypotheses of intelligence: A systematic review of the empirical evidence and an agenda for future research. *Psychological Bulletin*, 148(7–8), 518–554. <https://doi.org/10.1037/bul0000379>
- Breit, M., Scherrer, V., Tucker-Drob, E. M., & Preckel, F. (2024). The stability of cognitive abilities: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 150(4), 399–439. <https://doi.org/10.1037/bul0000425>
- Breit, M., Brunner, M., Preuß, J., Daseking, M., Pauls, F., Walter, F., & Preckel, F. (2025). The contribution of general intelligence to cognitive performance across the lifespan: A differentiation analysis of the Wechsler tests. *Psychology and Aging*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/pag0000875>
- Briggs, C. J., Reis, S. M., & Sullivan, E. E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 131–145. <https://doi.org/10.1177/0016986208316037>
- Brinckman, P., & Versluys, K. (2021). *Naar de kern: De leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de Commissie Beter Onderwijs*. Commissie Beter Onderwijs.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Cash, T. N., & Lin, T. J. (2022). Psychological well-being of intellectually and academically gifted students in self-contained and pull-out gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 66(3), 188–207. <https://doi.org/10.1177/00169862211032987>
- Connolly-Sporing, A., Cody, R. A., & Plucker, J. A. (2024). Gifted students learning in homeschool settings: Research and policy recommendations. *Journal of School Choice*, 18(4), 638–652. <https://doi.org/10.1080/15582159.2024.2422246>
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- De Leersnyder, J. (2017, November 21). Gebruik van IQ-testen om beleid te evalueren is een stap achteruit in de strijd om gelijke kansen. *Knack*. <https://www.knack.be/opinie/gastbloggers/gebruik-van-iq-testen-om-beleid-te-evalueren-is-een-stap-achteruit-in-de-strijd-om-gelijke-kansen/> - <https://ap.lc/noWgh>

- De Graaf, D., Schils, T., Bussink, H., & Houkema, D. (2021). *Een plusklas voorkomt onderpresteren in het voortgezet onderwijs*. *ESB*, 106(4795). 148-149.
<https://esb.nu/een-plusklas-voorkomt-onderpresteren-in-het-voortgezet-onderwijs/>
- Feuchter, M. D., & Preckel, F. (2022). Reducing boredom in gifted education—Evaluating the effects of full-time ability grouping. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1477–1493. <https://doi.org/10.1037/edu0000694>
- Fong, C. F., Patall, E. A., Snyder, K. E., Hoff, M. A., Jones, S. J., & Zuniga-Ortega, R. E. (2023). Academic underachievement and its motivational and self-regulated learning correlates: A meta-analytic review of 80 years of research. *Educational Research Review*, 41, 100566. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100566>
- Freund, P. A., & Kasten, N. (2012). How smart do you think you are? A meta-analysis on the validity of self-estimates of cognitive ability. *Psychological Bulletin*, 138(2), 296–321. <https://doi.org/10.1037/a0026556>
- Furnham, A., & Valgeirsson, H. (2007). Parents' estimations of their own intelligence and that of their children: A comparison between English and Icelandic parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(4), 289–298.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00587.x>
- Gnas, J., Mack, E., & Preckel, F. (2022). When classmates influence teacher judgment accuracy of students' cognitive ability: Studying frame-of-reference effects in primary school. *Contemporary Educational Psychology*, 69, 102070.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102070>
- Gnas, J., Mack, E., Matthes, J., Breit, M., & Preckel, F. (2022). Sozio-emotionales Erleben von Schule bei Grundschülerinnen und -schülern: Zusammenhänge mit intellektueller Begabung und Schulleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1095–1123. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01115-x>
- Gnas, J., Urban, J., Feuchter, M. D., & Preckel, F. (2024). Socio-emotional experiences of primary school students: Relations to teachers' underestimation, overestimation, or accurate judgment of their cognitive ability. *Social Psychology of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09915-1>
- Gniewosz, B., & Watt, H. M. G. (2017). Adolescent-perceived parent and teacher overestimation of mathematics ability: Developmental implications for students' mathematics task values. *Developmental Psychology*, 53(7), 1371–1383.
<https://doi.org/10.1037/dev0000332>
- Hanses, P., & Rost, D. H. (1998). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever—„Gewöhnliche“ oder „außergewöhnliche“ Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 53–71.
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59(3), 297–313.
<https://doi.org/10.3102/00346543059003297>
- Holling, H., Vock, M. & Preckel, F. (2001). Schulische Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen – Orientierungsrahmen* (S. 27-270). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 91. BLK. Bonn.

- Holling, H., Preckel, F., Vock, M. & Schulze Willbrenning, B. (2004). *Schulische Begabtenförderung in den Ländern. Maßnahmen und Tendenzen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Heft 121. Bonn: BLK. (<http://www.blk-bonn.de/papers/heft121.pdf>)
- Hoogeveen, L. (2022). Academic acceleration as an educational adaptation of the curriculum. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education* (pp. 1–6). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_448
- Hoogeveen, A. J. M. (2008). Social emotional consequences of accelerating gifted students. Doctoral dissertation Radboud University.
- Hoogeveen, L. (in press). Gifted education in Europe: Past, present, and future. In L. Hoogeveen, C. O'Reilly, E. Kroesbergen, & K. Verschueren (Eds.), *European handbook of gifted education and talent development*. Routledge.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102–116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2020). Student characteristics affecting the recognition of high cognitive ability by teachers and peers. *Learning and Individual Differences*, 78, Article 101820. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101820>
- Lavrijsen, J., & Verschueren, K. (2023). High cognitive ability and mental health: Findings from a large community sample of adolescents. *Journal of Intelligence*, 11(2), Article 38. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020038>
- Lavrijsen, J., Sypré, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Camerman, E., Ramos, A., & Verschueren, K. (2024). Fostering excellence: Nurturing motivation and performance among high- and average-ability students through need-supportive teaching. *Journal of School Psychology*, 105, 101322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101322>
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted child quarterly*, 61(4), 343–360. <https://doi.org/10.1177/0016986217722840>
- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T., & Möller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 19, 85–103. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.003>
- Mack, E., Scherrer, V., & Preckel, F. (2025). How smart is my child? The judgment accuracy of parents regarding their children's cognitive ability. *Child Development*, 96, 122–140. <https://doi.org/10.1111/cdev.14156>
- Meyer, M. S., & Plucker, J. A. (2022). Special education should include advanced learning needs. In J. M. Kauffman (Ed.), *Revitalizing special education* (pp. 169–187). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978-1-80117-494-720221009>
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Nicholas, M., Skourdoumbis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 154–172. <https://doi.org/10.1177/00169862231222225>

- Olszewski-Kubilius, P. (2023, August). *Talent development as a framework for gifted services* [Invited online presentation]. World Council for Gifted and Talented Children Conference.
- Olszewski-Kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, academic achievement, and giftedness: A literature review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37–55. <https://doi.org/10.1177/0016986217738015>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of giftedness and the development of talent: Implications for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93, 143–152. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x>
- Plucker, J. A., & Dilley, A. (2016). Ability grouping and the socioemotional development of gifted students. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed., pp. 231–241). Prufrock Press Inc..
- Plunkett, M., & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1–2), 31–46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Preckel, F. (2010). Intelligenztests in der Hochbegabungsdiagnostik. In F. Preckel, W. Schneider, & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung* (S. 19–43). Hogrefe.
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. C. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 691–722. <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>
- Preckel, F., Rach, H., & Scherrer, V. (2016). Self-concept changes in multiple self-concept domains of gifted students participating in a summer residential school. *Gifted and Talented International*, 31(2), 88–101. <https://doi.org/10.1080/15332276.2017.1304781>
- Preckel, F., Vock, M., & Olszewski-Kubilius, P. (2024). *Giftedness and talent: What educators and psychologists need to know*. Hogrefe.
- Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisals and basic problems* (Bureau of Educational Research Monograph No. 31). The Ohio State University.
- Ramos, A., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2019). Schoolloopbanen van cognitief begaafde leerlingen in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1(2), 23–33.
- Ramos, A., De Fraine, B., & Verschueren, K. (2021). Learning goal orientation in high-ability and average-ability students: Developmental trajectories, contextual predictors, and long-term educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 370–389. <https://doi.org/10.1037/edu0000476>
- Ramos, A., Lavrijsen, J., Linnenbrink-Garcia, L., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., Bonquet, M., Verschueren, K. (2023). Motivational Pathways Underlying Gifted Underachievement: Trajectory Classes, Longitudinal Outcomes, and Predicting Factors. *Gifted Child Quarterly*, 67 (3), 179–197. <https://doi.org/10.1177/00169862221132279>

- Ramos, A., Lavrijsen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., & Verschueren, K. (2021). Profiles of maladaptive school motivation among high-ability adolescents: A person-centered exploration of the motivational pathways to underachievement model. *Journal of Adolescence*, 88, 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.03.001>
- Ramos, A., Steenberghs, N., Lavrijsen, J., Goossens, L., & Verschueren, K. (2024). Differences in loneliness experiences among high-ability students: Individual and social context predictors. *Exceptional Children*, 91(1), 93–113. <https://doi.org/10.1177/00144029241271927>
- Ramos, A., Vansteenkiste, M., Lavrijsen, J., Soenens, B., & Verschueren, K. (2025). Motivational profiles among high-ability students from a self-determination perspective: Stability, antecedents, and comparisons with average-ability students. *Learning and Individual Differences*, 118, 102620.
- Ramos, A., Venneman, S., Donche, V., & Verschueren, K. (2022). Factors facilitating and hindering the transition to higher education for high-ability students. *Journal of College Student Development*, 63(3), 315–332. <https://doi.org/10.1353/csd.2022.0026>
- Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Brigrandi, C. B. (2021). Enrichment: Theory, research, and practice. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (3rd ed., pp. 185–199). Routledge.
- Saß, S., Köller, O., & Zimmermann, F. (2025). Smart but maladapted? Differences in the psychological functioning of intellectually gifted students compared with average-ability students. *Gifted Child Quarterly*, 69(3), 219–236. <https://doi.org/10.1177/00169862241310871>
- Schrader, F.-W., & Praetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern [Diagnostic competence of parents and teachers]. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt, & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Auflage, S. 92–98). Beltz.
- Sękowski, A. E., Cichy-Jasiocha, B., & Płudowska, M. (2019). Gifted education in Europe. In S. I. Pfeiffer, M. Neihart, & T. L. Cross (Eds.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* (pp. 507–521). SAGE.
- Southern, W.T., & Jones, E.D. (2015). Types of Acceleration: Dimensions and Issues. In: S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, & A. Lupkowski-Shoplik (Eds.), *A Nation Empowered. Evidence Trumps the Excuses Holding Back America's Brightest Students*. VOLUME 2. Belin-Blank Center, College of Education, University of Iowa
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Struyf, E. et al. (2024). Evolutie naar scholen voor iedereen. Advies van de onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs. Retrieved from (May 2025) <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/advies-commissie-inclusief-onderwijs.pdf>

- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Thomas, M. S. (2018). A neurocomputational model of developmental trajectories of gifted children under a polygenic model: When are gifted children held back by poor environments?. *Intelligence*, 69, 200–212. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.06.008>
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education*, 45, 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>
- Urhahne, D., Chao, S.-H., Florineth, M. L., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 161–177. <https://doi.org/10.1348/000709910X504500>
- Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S.-H., Zhu, M., & Shi, J. (2010). Motivationale und affektive Merkmale unterschätzter Schüler [Motivational and affective characteristics of underestimated students]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 275–288. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000021>
- Valiente, C., Spinrad, T. L., Ray, B. D., Eisenberg, N., & Ruof, A. (2022). Homeschooling: What do we know and what do we need to learn?. *Child Development Perspectives*, 16(1), 48–53
- Van Hyfte, L. (s.d.) LEV/. Leidraad voor Versnellen. Een hulpmiddel voor het ontwikkelen van een versnellingsbeleid in het secundair Onderwijs. Project Voorbeeldscholen voor cognitief sterk functionerende leerlingen. <https://www.projecttalent.be/?file=9471&m=1684739932&action=file.download>
- VanTassel-Baska, J. (2009). United States policy development in gifted education: A patchwork quilt. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 1295–1312). Springer.
- Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Metaanalyses and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 92–98. <https://doi.org/10.1177/001698629103500208>
- Verplanken, B., & Orbell, S. (2022). Attitudes, habits, and behavior change. *Annual Review of Psychology*, 73, 327–352. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-011744>
- Vlaamse Vereniging van Studenten. (2023). Standpunt: Excelleren in het hoger onderwijs. VVS. <https://vvs.ac/standpunt/standpunt-excelleren-in-het-hoger-onderwijs-2/>
- Weyringer, S. (2013). Gifted education in Austria. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 365–383.
- Wollschläger, R. (2016). *Diagnostic competencies of teachers: Accuracy of judgment, sources of bias, and consequences of (mis-)judgment* (Doctoral dissertation). University of Trier.

- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Evaluating the effects of full-time vs. part-time educational programs for the gifted: Affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22(4), 413–427.
- Zell, E., & Krizan, Z. (2014). Do people have insight into their abilities? A metasyntesis. *Perspectives on Psychological Science*, 9(2), 111–125. <https://doi.org/10.1177/1745691613518075>
- Zhou, J., & Urhahne, D. (2013). Teacher judgment, student motivation, and the mediating effect of attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 275–295. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0114-9>

Bijlagen

Bijlage 1

Coördinatiecomité

Joos Vandewalle, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Klasse Technische Wetenschappen, coördinator

Lieven Verschaffel, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Klasse Humane Wetenschappen, coördinator

Karine Verschueren, Extern expert, KU Leuven, coördinator

Inez Dua, Senior stafmedewerker, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, administratief coördinator

Stuurgroep

Patrick Onghena, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Klasse Humane Wetenschappen

Mieke Van Houtte, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Klasse Humane Wetenschappen

Sabine Van Huffel, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Klasse Natuurwetenschappen

Niel Hens, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Klasse Natuurwetenschappen

Joris De Schutter, Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Klasse Technische Wetenschappen

Giovanni Samaey, alumnus Jonge Academie, KU Leuven

Bert De Smedt, alumnus Jonge Academie, KU Leuven

Orhan Agirdag, alumnus Jonge Academie, KU Leuven

Kim De Veirman, Jonge Academie, VU Brussel

Tinne De Laet, KU Leuven

Vincent Donche, UAntwerpen

Tessa Kieboom, UHasselt

Ina Buvens, Vlaams Departement Onderwijs

Inge Loomans, Vlaams Departement Onderwijs

Sabine Sypré, onderzoeker en professional op het gebied van cognitief sterk functionerende leerlingen

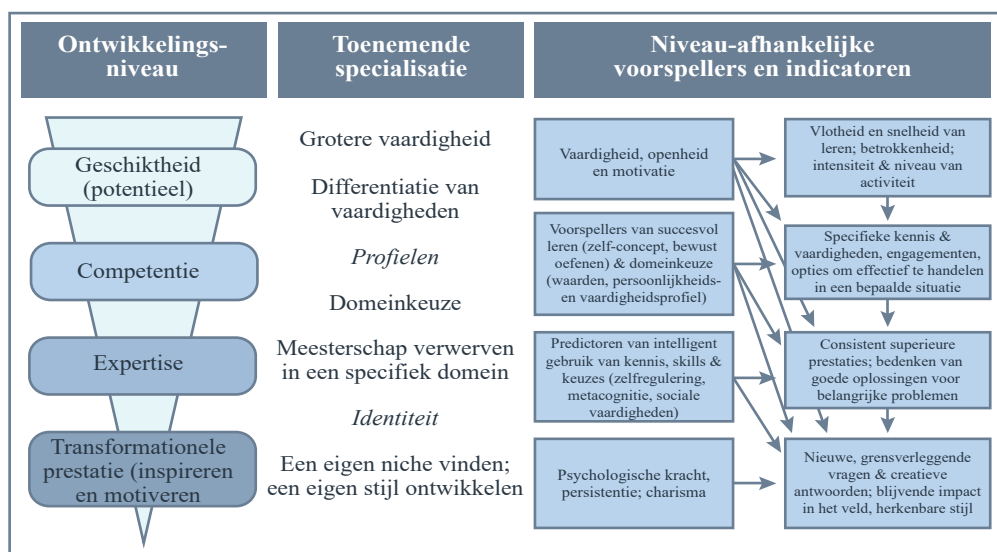
Dirk Van Damme, internationaal onderwijsexpert

Bijlage 2

Het TAD-raamwerk voor talentontwikkeling in prestatiedomeinen (TAD) (Preckel et al., 2020)

Theorie en principes

Het TAD-raamwerk is een algemeen raamwerk/kader dat erkent dat verschillende prestatiegebieden, zoals muziek, wiskunde of sport, verschillen in processen, voorspellers en indicatoren van talentontwikkeling. Zoals onderstaande figuur laat zien, beschrijft het talentontwikkeling in vier opeenvolgende niveaus (kolom 1) met toenemende specialisatie (kolom 2) en conceptualiseert talentontwikkeling als afhankelijk van een veelheid aan factoren waarvan het relatieve belang kan variëren tijdens het proces van talentontwikkeling (kolom 3). Het kader staat open voor verdere ontwikkeling, zoals het opnemen van gedifferentieerde aannames over de rol van genen of de omgeving, met name in het proces van domeinspecifieke modelbouw. De rol van deze variabelen wordt expliciet erkend (Preckel et al., 2020) en in het kader worden ze weerspiegeld in de manier waarop het individu ze opneemt en erop reageert (bijvoorbeeld de perceptie van het individu van beschikbare kansen of in hoeverre hij of zij profiteert van bepaalde soorten instructie). Dat wil zeggen dat de impact van deze factoren wordt bekeken door de psychologische lens van de persoon.



Hieronder worden de belangrijkste principes van het TAD-raamwerk beschreven: ontwikkelingsniveaus, toenemende specialisatie en niveauafhankelijke voorspellers en indicatoren.

Ontwikkelingsniveaus

Binnen het TAD-raamwerk is het talentontwikkelingsproces gestructureerd in vier op-eenvolgende niveaus, die kunnen worden onderscheiden op basis van hun respectieve eisen en verwachte resultaten, maar de overgangen tussen de niveaus worden verondersteld continu te zijn. Het geschiktheids- of potentieel niveau beschrijft een fase voorafgaand aan enige formele instructie in een prestatiedomein. Het competentieniveau beschrijft een fase waarin iemand de kennis en vaardigheden met betrekking tot een domein verwerft, wat meestal gebeurt door middel van instructie door leraren en/of coaches, aanvullende programma's en lessen en uitgebreide oefening. Het expertiseniveau vertegenwoordigt een fase waarin deze competentie wordt toegepast en verder verfijnd in de richting van de grenzen van het vakgebied. Het transformationele prestatieniveau duidt een fase aan waarin individuen hun expertise toepassen en communiceren op een manier die het vakgebied vooruithelpt.

Toenemende specialisatie

Het TAD-raamwerk beschrijft het talentontwikkelingsproces als een ontwikkeling van potentieel, vaak gekenmerkt door algemene vaardigheden, naar steeds specifiekere vaardigheden en competenties. Om dit specialisatieproces te beschrijven, richt het TAD-raamwerk zich op de volgende interne processen.

Differentiatie van vaardigheden. In zijn investeringstheorie stelde Cattell (1987) dat vrij algemene, flexibele vaardigheden worden geïnvesteerd in het verwerven van specifieke kennis of vaardigheden door gebruik te maken van beschikbare leermogelijkheden. Deze differentiële investering leidt tot een differentiatie van vaardigheden en tot de ontwikkeling van meer specifieke vaardigheden en kennisstructuren in de loop van de tijd.

De ontwikkeling van vaardigheden verweven met andere persoonsgerelateerde psychologische factoren. Theorieën over intellectuele ontwikkeling (bijv. Ackerman, 1996) stellen dat vaardigheden en andere persoonsgerelateerde psychologische factoren zich langs wederzijds causale lijnen ontwikkelen. Van bijzonder belang zijn zogenaamde investerings eigenschappen, zoals de behoefte aan cognitie. Deze eigenschappen bepalen wanneer, waar en hoe mensen hun tijd en moeite investeren in de ontwikkeling van hun vaardigheden en intellect (von Stumm & Ackerman, 2013). Investeringskenmerken ondersteunen de ontwikkeling van vaardigheden. Op zijn beurt bepaalt het vaardighedsniveau de kans op succes bij een bepaalde taak, wat de interesse in een taak en de motivatie om eraan te werken vergroot. Soortgelijke positieve wederzijdse effecten zijn gevonden tussen academische prestaties en academisch zelfbeeld (Wu et al., 2021). Dat wil zeggen dat de ontwikkeling van vaardigheden en, in het bijzonder, meer specifieke vaardigheden of gespecialiseerde kennis en de ontwikkeling van investeringskenmerken, interesses en waarden, of zelfbeeld, met elkaar verbonden zijn in de context van talentontwikkeling.

Profielen geven informatie over talentontwikkeling. Een proces van differentiatie van vaardigheden, verweven met de ontwikkeling van andere persoonsgerelateerde psychologische factoren, leidt tot de vorming van individuele profielen als individuele constellaties van vaardigheden en competenties, interesses en waarden, of zelfconcepten.

Binnen het TAD-raamwerk worden deze profielen gebruikt om het specialisatieproces te begrijpen, omdat het profiel van een individu nuttig is voor het voorspellen van domeinselectie en het domein waarin het individu het beste presteert (bijv. Lubinski, 2016).

Niveaafhankelijke voorspellers en indicatoren

Het TAD-kader conceptualiseert talentontwikkeling als afhankelijk van verschillende factoren, waaronder omgevingsfactoren zoals kansen. Daarbij richt TAD zich op persoonsgerelateerde variabelen, waaronder hoe individuen reageren op hun omgeving en deze waarnemen. Deze factoren omvatten, maar zijn niet beperkt tot, cognitieve vaardigheden (bijv. algemene intelligentie zoals Spearman's g-factor en specifieke vaardigheden zoals ruimtelijk redeneren), persoonskenmerken (bijv. behoefte aan cognitie, consciëntieusheid), motivatievariabelen (bijv. prestatiemotivatie, interesses, waarden, zelfbeeld) en psychosociale vaardigheden (bijv. zelfregulering) (Lipnevich et al., 2016).

Het algemene TAD-kader omvat enigszins generieke voorspellende factoren die verondersteld worden van belang te zijn voor talentontwikkeling in verschillende domeinen. Op het niveau van aanleg zijn dit onder meer algemene intelligentie, openheid en motivatie om te presteren, zoals tot uiting komt in het gemak en de snelheid waarmee iemand leert en de bereidheid om nieuwe inhoud en vaardigheden te leren. Op competentieniveau winnen meer specifieke voorspellende factoren die verband houden met een domein en met leersucces, en die door leraren en mentoren in formele en informele settings worden gecultiveerd, aan belang. Deze omvatten consciëntieusheid, zelfbeeld, interesses en waarden en doelbewuste oefening (Ackerman, 1996). Op expertiseniveau volstaan het leren en gebruiken van vaardigheden niet langer en moeten ze worden aangevuld met de intelligente toepassing van verworven kennis en vaardigheden. Deze verandering in output vereist geavanceerde metacognitieve vaardigheden, sociale vaardigheden en het benutten of creëren van nieuwe kansen. Ten slotte moet, om transformatieprestaties te leveren die de grenzen van een vakgebied verleggen, op hoog niveau worden geïnvesteerd, wat aanhoudende motivatie en psychologische kracht vereist (Jarvin & Subotnik, 2014). Op dit niveau is het ook nuttig om een persoonlijke niche te vinden of te creëren voor je creatieve 'merk' en je werk zichtbaar te maken voor anderen, wat wordt versterkt door een reeks kenmerken die soms 'charisma' worden genoemd (Phaneuf et al., 2016).

Het TAD-raamwerk beschouwt talentontwikkeling als een cumulatief proces waarin het relatieve belang van voorspellende factoren varieert naargelang het niveau van talentontwikkeling. Sommige variabelen, zoals algemene intelligentie, kunnen vanaf het begin belangrijk zijn en blijven belangrijk gedurende het hele ontwikkelingstraject van de persoon (Reeve & Bonaccio, 2011). Andere, zoals metacognitieve vaardigheden, kunnen belangrijker worden naarmate de persoon zich ontwikkelt van beginner tot gevorderde student of professional (Dent & Koenka, 2016). Potentieel wordt daarom dynamisch gedefinieerd als het geheel van psychologische factoren in een individu die in wisselwerking staan met doelgerichte of toevallige factoren om de waarschijnlijkheid van een positieve vooruitgang in prestaties naar het volgende niveau aan te geven. Hoogbegaafdheid omvat op zijn beurt een zeer hoog potentieel om door te groeien naar het volgende niveau.

Referenties

- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22(2), 227-257. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90016-1)
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. North-Holland.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Jarvin, L., & Subotnik, R. F. (2014). Understanding elite talent in academic domains: A developmental trajectory from basic abilities to scholarly productivity / artistry. In S. Moon, & F. Dixon (Eds.), *Handbook of Secondary Gifted Education* (pp. 217-235). Routledge.
- Lipnevich, A. A., Preckel, F., & Roberts, R. D. (Eds.). (2016). *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*. Springer International Publishing.
- Lubinski, D. (2016). From Terman to today: A century of findings on intellectual precocity. *Review of Educational Research*, 86(4), 900-944. <https://doi.org/10.3102/0034654316675476>
- Müllensiefen, D., Kozbelt, A., Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., Worrell, F., & Preckel, F. (2022). Talent development in music. In G. E. McPherson (Ed.), *Oxford handbook of music performance* (Section 1, Chapter 4; pp. 84-105). Oxford University Press.
- Phaneuf, J., Boudrias, J., Rousseau, V., & Brunelle, E. (2016). Personality and transformational leadership: The moderating effect of organizational context. *Personality and Individual Differences*, 102, 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.052>
- Preckel, F., Golle, J., Grabner, R., Jarvin, L., Kozbelt, A., Müllensiefen, D., Olszewski-Kubilius, P., Schneider, W., Subotnik, R., Vock, M., & Worrell, F. C. (2020). Talent development in achievement domains: A psychological framework for within- and cross-domain research. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 15(3), 691-722. <https://doi.org/10.1177/1745691619895030>
- Reeve, C. L., & Bonaccio, S. (2011). On the myth and the reality of the temporal validity degradation of general mental ability test scores. *Intelligence*, 39(5), 255-272. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.06.009>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- von Stumm, S., & Ackerman, P. L. (2013). Investment and intellect: A review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(4), 841-869. <https://doi.org/10.1037/a0030746>
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33, 1749-1778. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>

RECENTE STANDPUNTEN - <https://kvab.be/nl/standpunten>

- 77b. Joos Vandewalle, Marc Acheroy e.a., *Een oproep tot een versnelde digitale transformatie voor België*, KVAB/Klasse Technische Wetenschappen, ARB/Klasse Technologie en Samenleving, 2021.
<https://kvab.be/nl/standpunten/een-oproep-tot-een-versnelde-digitale-transformatie-voor-belgie>
78. Jo Tollebeek, Marc Boone en Karel van Nieuwenhuysse, *Een Canon van Vlaanderen, Motieven en bezwaren*, KVAB/Klasse Menswetenschappen, 2022.
<https://kvab.be/nl/standpunten/een-canon-van-vlaanderen>
79. Luc Taerwe e.a., *Duurzaam beheer van infrastructuur. Niet alleen een kwestie van budgetten*, KVAB/Klasse Technische Wetenschappen, 2022.
<https://kvab.be/nl/standpunten/duurzaam-beheer-van-infrastructuur>
80. Willem Salet, Marleen Spiekman, Staf Roels, Tom Coppens, Ivo Van Vaerenbergh, *Naar klimaatneutrale woongebouwen in 2050*, KVAB Denkersprogramma 2022, KVAB/Klasse Technische Wetenschappen, 2022.
<https://kvab.be/nl/standpunten/naar-klimaatneutrale-woongebouwen-2050>
81. Sabina Leonelli, Stephan Lewandowsky, *De reproduceerbaarheid van het onderzoek in Vlaanderen: Feitenonderzoek en aanbevelingen*. KVAB Denkersrapport 2022, KVAB/Klasse Technische Wetenschappen en Menswetenschappen, 2022.
<https://kvab.be/nl/standpunten/de-reproduceerbaarheid-van-het-onderzoek-vlaanderen>
82. Elisabeth Monard e.a., *Vrij onderzoek noodzakelijk voor maatschappelijke uitdagingen, Ruimte voor wetenschap op initiatief van de onderzoeker*, KVAB/Klasse Technische Wetenschappen, Klasse Menswetenschappen, Jonge Academie, 2023.
<https://kvab.be/nl/standpunten/vrij-onderzoek-noodzakelijk-voor-maatschappelijke-uitdagingen>
83. Herman De Dijn, Gita Deneckere, Danny Praet, Jo Tollebeek, Sabine Verhulst, *Een noodzakelijk goed, Over het blijvende belang van de geesteswetenschappen*, KVAB/Klasse Menswetenschappen, 2023.
<https://kvab.be/nl/standpunten/een-noodzakelijk-goed>
84. Anne-Marie Simon-Vandenbergen, Kristin Davidse, *Het klimaatdebat in Vlaanderen, Een analyse van taal en communicatie*, KVAB/Klasse Menswetenschappen, Standpunt 84, 2023.
<https://kvab.be/nl/standpunten/het-klimaatdebat-vlaanderen>
85. Helga Nowotny Ine Van Hoyweghen, Joos Vandewalle, *AI als aanjager van verandering*, KVAB Denkersrapport 2023, KVAB/Klasse Menswetenschappen, 2023.
<https://kvab.be/nl/standpunten/ai-als-aanjager-van-verandering>
86. Luc Steels, Tom Willaert e.a., *Sociale media, Inzichten en Perspectieven*, KVAB/Klasse Menswetenschappen, 2023.
<https://kvab.be/nl/standpunten/sociale-media>
87. Annie Cuyt, Hans De Winter, Niel Hens, Charles Hirsch, Johan Meyers, Stefaan Poedts, Kevin Van Geem, Veronique Van Speybroeck, *HPC-Vlaanderen in het Europese supercomputing ecosysteem*, KVAB/Klasse Natuurwetenschappen, 2024.
<https://kvab.be/nl/standpunten/hpc-vlaanderen-het-europese-supercomputing-ecosysteem>
88. Joos Vandewalle, Erika Vlieghe, Karolien Poels, e.a., *Vertrouwen in de wetenschap(per)*, KVAB/Klasse KVAB/Klasse Technische Wetenschappen, Jonge Academie, KAGB, 2024.
<https://kvab.be/nl/standpunten/vertrouwen-de-wetenschapper>
89. Bert Seghers, Gert Storms, *Wetenschappelijke integriteit in perspectief*, VCWI, KVAB/Klasse Menswetenschappen, Natuurwetenschappen, Technische wetenschappen, Kunsten, 2024.
<https://kvab.be/nl/standpunten/wetenschappelijke-integriteit-perspectief>
90. Alexander Sevrin, Archisman Ghosh, Ken Haenen, Thomas Hertog, Hans Plets, Dirk Van Dyck, Jürgen Van Gorp, Bernard Vanheusden, Nick van Remortel, *De Einsteintelecoop, Blik op Oneindig*, KVAB/Klasse Natuurwetenschappen, 2024.
<https://kvab.be/nl/standpunten/de-einsteintelecoop-blik-op-oneindig>
91. Bea Cantillon, Wim Van Lancker, Ivo Van Vaerenbergh, e.a., *ETS2 en het Europees Sociaal Klimaatfonds voor een rechtvaardige transitie naar koolstofneutrale woningen*, KVAB/Klasse Menswetenschappen, Technische Wetenschappen, 2025.
<https://kvab.be/nl/standpunten/ets2-en-het-europees-sociaal-klimaatfonds>



Cognitief sterk functionerende kinderen en jongeren vormen een diverse groep met unieke onderwijsbehoeften, talenten en kwetsbaarheden. Toch blijft hun potentieel in Vlaanderen te vaak onderbenut, en hun noden onvoldoende herkend en erop ingespeeld. Dit Standpunt wil daar verandering in brengen.

Vertrekkend vanuit actuele wetenschappelijke inzichten en een veelzijdige bevraging van de Vlaamse onderwijsrealiteit ter zake biedt dit Standpunt een kritische analyse van de stand-van-zaken van de educatieve omgang met cognitief sterk functionerende leerlingen in Vlaanderen en een genuanceerd kader voor de optimalisering van deze toestand. De focus ligt niet alleen op excellentie op cognitief vlak, maar ook op inclusie en welzijn. Sterk cognitief functioneren wordt benaderd als een dynamisch samenspel van capaciteiten, motivatie, context en begeleiding — en niet als een vast label.

Dit Standpunt slaat bewust een brug tussen het onderzoek, het beleid en de praktijk van het onderwijs. Het reikt concrete aanbevelingen aan voor scholen, lerarenopleidingen, leerlingen- en schoolbegeleidingsdiensten, particuliere hulpverleners, ouders, en beleidsmakers, en maakt duidelijk welke randvoorwaarden nodig zijn om cognitief sterke leerlingen optimaal en duurzaam te ondersteunen. Daarbij is er aandacht voor differentiatie, verdieping, verrijking, versnelling, professionalisering en diverse vormen van samenwerking met ouders en externe partners.

Met dit Standpunt onderstreept de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten het belang van een onderbouwd, coherent en toekomstgericht beleid rond cognitief sterk functioneren in Vlaanderen. Het document nodigt uit tot reflectie, dialoog en actie, en wil bijdragen aan een onderwijslandschap waarin elk talent gezien, erkend en maximaal ontwikkeld wordt.

Een onmisbare leidraad voor iedereen die mee vorm wil geven aan sterk, rechtvaardig en ambitieus onderwijs in Vlaanderen.

De reeks Standpunten van de Academie is een bijdrage tot het wetenschappelijk onderbouwd debat over actuele maatschappelijke en artistieke thema's. De auteurs, leden en werkgroepen van de Academie schrijven in eigen naam, onafhankelijk en met volledige intellectuele vrijheid. De goedkeuring voor publicatie door een of meerdere Klassen van de Academie waarborgt de kwaliteit van de gepubliceerde studies.



**Vlaamse
overheid**